



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora en
estudiantes del sexto ciclo en una institución educativa,
San Isidro – 2016**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
Doctora en Educación**

AUTORA:

Mgtr. Julia Isabel Cusihualpa Torres

ASESOR:

Dr. César Humberto Del Castillo Talledo

SECCIÓN

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Innovaciones Pedagógicas

PERÚ – 2017

Página del Jurado

Dra. Gliria Méndez Ilizarbe
Presidenta

Dr. Rodolfo Talledo Reyes
Secretario

Dr. Ángel Salvatierra Melgar
Vocal

Dedicatoria

Este trabajo se lo dedico a mi madre Julia Torres Sánchez, que siempre me ha acompañado en este largo camino de mi crecimiento personal y profesional. De igual modo a mis hermanos y amigos por su apoyo incondicional.

Julia

Agradecimiento

Mi agradecimiento a la Universidad César Vallejo, a mis maestros que me han acompañado durante este tiempo de mi formación.

Julia

Declaratoria de autenticidad

Yo, Cusihualpa Torres, Julia Isabel, estudiante del Programa de Doctorado de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, identificada con DNI: 10310075, con la tesis titulada “Estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora en estudiantes del sexto ciclo en una institución educativa, San Isidro – 2016” declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis es de mi autoría
- 2) He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) La tesis no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4) Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Lima, enero de 2017

Julia Isabel Cusihualpa Torres

DNI: 10310075

Presentación

Señor presidente

Señores miembros del jurado calificador

Presento la tesis titulada “Estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora en estudiantes del sexto ciclo en una institución educativa, San Isidro – 2016”, en cumplimiento con el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo para obtener el grado de Doctor.

La investigación está organizada en ocho capítulos. En el primero se presenta la introducción. En el capítulo dos se presenta el marco metodológico. En el tercer capítulo se muestra los resultados. El cuarto capítulo, discusión y en el quinto las conclusiones. En el capítulo seis las recomendaciones. Finalizando con los capítulos siete en donde se precisan las referencias bibliográficas y el capítulo ocho con los anexos.

Presento esta tesis a juicio del jurado respectivo a fin de que autorice su sustentación y deliberación respectiva.

La autora

Índice

	Pág.
Página del Jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
Índice de tablas	ix
Índice de figuras	x
Resumen	xi
Abstract	xii
Resumo	xiii
I. Introducción	xiv
1.1. Antecedentes	15
1.1.1. Antecedentes internacionales	15
1.1.2. Antecedentes nacionales	17
1.2. Fundamentación científica, técnica o humanística	19
1.2.1. Estrategias de aprendizaje	19
1.2.2. Comprensión lectora	26
1.3. Justificación	33
1.4. Problema	36
1.5. Hipótesis	38
1.6. Objetivos	39
II. Marco Metodológico	40
2.1. Variables	41
2.2. Operacionalización de variables	42
2.3. Metodología	43
2.4. Tipos de estudio	43
2.5. Diseño	43
2.6. Población y muestra	44
2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	46
2.8. Validez y confiabilidad	48

2.9.	Métodos de análisis de datos	49
2.10.	Aspectos éticos	49
III.	Resultados	51
3.1	Descripción	52
3.1.	Prueba de hipótesis general:	56
IV.	Discusión	67
V.	Conclusiones	71
VI.	Recomendaciones	74
VII.	Referencias	76
VIII.	Anexos	83
Anexo 1.	Matriz de consistencia	84
Anexo 2.	Instrumentos	86
Anexo 3.	Certificados de validación	97
Anexo 4.	Base de datos	119
Anexo 5.	Carta de autorización	123

Índice de tablas

	Página
Tabla 1: Operacionalización de la variable comprensión lectora	55
Tabla 2: Distribución de la población de estudiantes de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz del distrito de San Isidro, Lima Metropolitana	55
Tabla 3: Distribución de la muestra de estudiantes de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz del distrito de San Isidro, Lima Metropolitana	56
Tabla 4: Niveles de interpretación del cuestionario de comprensión lectora	58
Tabla 5: Juicio de Expertos para los instrumentos de evaluación	59
Tabla 6: Coeficiente de Fiabilidad de la escalas de medición	61
Tabla 7: Comprensión lectora en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest	62
Tabla 8: Comprensión literal en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest	64
Tabla 9: Comprensión inferencial en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest	64
Tabla 10: Comprensión criterial en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest	65
Tabla 11: Prueba U de Mann- Whitney para comprensión lectora en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest	68
Tabla 12: Prueba U de Mann-Whitney para comprensión literal en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest	69
Tabla 13: Prueba U para comprensión inferencial en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest	70

Índice de figuras

	Página
Figura 1: Comprensión lectora en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest	68
Figura 2: Comprensión literal en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest	69
Figura 3: Comprensión inferencial en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest	70
Figura 4: Comprensión criterial en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest	71
Figura 5: Diferencia en comprensión lectora de los estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest	72
Figura 6: Diferencia en comprensión literal en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest	73
Figura 7: Diferencia en comprensión inferencial en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest	74
Figura 8: Diferencia en comprensión criterial de estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest	75

Resumen

La investigación titulada “Estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora en estudiantes del sexto ciclo en una institución educativa San Isidro - 2016”, tuvo como objetivo comprobar que las estrategias de aprendizaje influyen significativamente en el desarrollo de capacidades de comprensión lectora de estudiante del nivel secundaria.

El tipo de investigación fue aplicada con diseño cuasi experimental. La muestra fue de tipo no probabilística y compuesta por 60 estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, matriculados en el año 2016. Las estrategias de aprendizaje se aplicaron mediante sesiones de aprendizaje y fueron elaborados según el modelo propuesto por Weinstein y Mayer (1986). La técnica que se utilizó para medir la comprensión lectora fue la encuesta y el instrumento un cuestionario de comprensión lectora. Para la validez de los instrumentos se utilizó el juicio de expertos y para la confiabilidad, la prueba de Kuder Richardson, el cual determinó que el instrumento tiene coeficiente de confiabilidad de 0.745.

Los resultados evidenciaron que las estrategias de aprendizaje influyen en la comprensión lectora de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, año 2016. Antes de aplicarse las estrategias de aprendizaje, tanto el grupo de control como experimental presentaron condiciones iniciales similares (U-Mann-Whitney=406,000 y $p=0.479$). Sin embargo, luego de aplicarse las estrategias de aprendizaje, se obtuvieron diferencias significativas entre el grupo de control y experimental (U-Mann-Whitney=218,000 y $p=0.000$).

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora, educación.

Abstract

The investigation titled learning "Strategies in the understanding reader in students of the sixth cycle in an educational institution San Isidro - 2016", he/she had as objective to check that the learning strategies influence significantly in the development of capacities of student's of the level secondary understanding reader.

The investigation type was applied with quasi experimental design. The sample was of non probabilistic type and composed by 30 students of the sixth cycle of the level of secondary education of the Institution Parochial Educational Reyna de la Paz, registered in the year 2016. The learning strategies were applied by means of learning sessions and they were elaborated according to the pattern proposed by Weinstein and Mayer (1986). The technique that was used to measure the understanding reader was the survey and the instrument a questionnaire of understanding reader. For the validity of the instruments the trial of experts was used and for the dependability, the test of Kuder Richardson, which determined that the instrument has coefficient of dependability of 0.745.

The results evidenced that the learning strategies influence in the understanding reader of the students of the sixth cycle of the level of secondary education of the Institution Parochial Educational Reyna de la Paz, year 2016. Before being applied the learning strategies, so much the control group like experimental they presented initial similar conditions (Or-Mann-Whitney = 406,000 and $p = 0.479$). However, after being applied the learning strategies, significant differences were obtained among the control group and experimental (Or-Mann-Whitney = 218,000 and $p = 0.000$).

Key word: Learning strategies, understanding reader, education.

Resumo

A investigação intitulada aprendizagem "Estratégias no leitor compreensivo em estudantes do sexto ciclo em uma instituição educacional San Isidro - 2016", ele/ela teve como objetivo para conferir que as estratégias de aprendizagem influenciam significativamente no desenvolvimento de capacidades de estudante do leitor de compreensão secundário nivelado.

O tipo de investigação era aplicado com desígnio experimental quase. A amostra era de não tipo probabilístico e compôs por 30 estudantes do sexto ciclo do nível de educação secundária da Instituição Educacional Paroquial Reyna de la Paz, registrado pelo ano 2016. As estratégias de aprendizagem eram aplicadas por meio de aprender sessões e eles foram elaborados de acordo com o padrão pedido em casamento por Weinstein e Mayer (1986). A técnica que foi usada para medir o leitor compreensivo era a pesquisa e o instrumento um questionário de entender o leitor. Para a validez dos instrumentos a tentativa de peritos era usada e para a confiança, o teste de Kuder Richardson que determinou que o instrumento tem coeficiente de confiança de 0.745.

Os resultados comprovaram que as estratégias de aprendizagem influenciam no leitor compreensivo dos estudantes do sexto ciclo do nível de educação secundária da Instituição Educacional Paroquial Reyna de la Paz, ano 2016. Tanto antes de ser aplicado as estratégias de aprendizagem, o grupo de controle e experimental eles apresentaram inicial condições semelhantes (Ou-Mann-Whitney = 406,000 e $p = 0.479$). Porém, depois de ser aplicado as estratégias de aprendizagem, foram obtidas diferenças significantes entre o grupo de controle e experimental (Ou-Mann-Whitney = 218,000 e $p = 0.000$).

Palavras teclam: Estratégias aprendendo, leitor compreensivo, educação.

I. Introducción

1.1. Antecedentes

1.1.1. Antecedentes internacionales

Madero (2011), en su investigación titulada *“El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria”* tuvo como propósito analizar el progreso de comprensión de lectura en alumnos del nivel secundario a partir de los datos obtenidos en los resultados de PISA 2006. Para ello utilizó una metodología cualitativa y cuantitativa. Utilizó una muestra intencional. Se evaluó a 258 alumnos de ocho instituciones educativas del nivel secundario ubicadas en Guadalajara y Jalisco; asimismo se eligieron dos estudiantes por institución (bajo y alto nivel de comprensión lectora) a fin de aplicar entrevistas a profundidad. Las conclusiones sugirieron que es vital estudiar la comprensión lectora a partir de un enfoque que integren creencias, uso de estrategias y pensamiento metacognitivo en vista que estas variables tienen papel relevante en la comprensión lectora.

Acosta (2009), en su investigación denominada *“La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua”*, tuvo como propósito investigar el progreso de las capacidades de comprensión de lectura y los factores que contribuyen a la mejora de esta competencia. El estudio es de tipo descriptivo correlacional, y fue realizada tomando en cuenta una muestra compuesta por 151 alumnos de Ciencias Sociales de la Universidad de Ciego de Ávila, seleccionados en forma no probabilística intencionada. Para recoger los datos se emplearon cuestionarios de evaluación de habilidades de enseñanza y de procesos de estudio. A modo consecuencia se encuentra correlación significativa alta entre habilidades de ilustración y el enfoque superficial de enseñanza; este último caracteriza por enseñanza mecánico con gran uso de memoria y repetición, proceso que está muy alejado de procesos cognitivos más complejos como el pensamiento deductivo e inductivo y más aún se aleja de capacidades para analizar y sintetizar textos.

Ramos (2013), en su investigación *“La comprensión lectora como un instrumento principal en la enseñanza de las ciencias naturales”*, intenta demostrar que es posible mejorar la comprensión de textos científicos de las ciencias naturales a partir del uso de estrategias didácticas basadas en el planteamiento de interrogaciones. El estudio es de nivel descriptivo explicativo con diseño cuasiexperimental. La muestra estuvo conformado por 32 estudiantes de octavo grado. Al terminar el análisis, se concluyó que las estrategias didácticas fundamentadas en la producción de interrogantes, constituyen una contribución positiva en el desarrollo de capacidades de comprensión lectora, ante todo a nivel literal.

Vegas (2015), en su tesis *“Estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora dirigido a docentes”*, tuvo como objetivo generar estrategias de aprendizaje con la finalidad de optimizar la comprensión lectora en Educación Básica dirigido a docentes de la Escuela Estatal. En cuanto a la metodología se llevó en el marco del paradigma cualitativo, de tipo investigación acción-participativa, el cual comprende las fases de diseño de instrumento, aplicación, investigación y descripción de la información, elaboración de propuesta, redacción y conclusiones. Se concluye que los docentes de educación básica en las U.E. 5 de Julio del Municipio Libertador poco utilizan las estrategias, se evidencia la ausencia de técnicas y métodos que caracterizan un trabajo pedagógico de calidad con la intención de lograr los objetivos de una jornada diaria de trabajo y que los estudiantes obtengan un aprendizaje significativo. El autor señala que es importante que en la práctica pedagógica se manejen tres aspectos en el empleo de habilidades de enseñanza focalizarlas de forma socializada, individualizada, preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales..

Salas (2012), en su investigación *“El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León”*, tuvo la finalidad de impulsar el desarrollo de la comprensión de lectura en los alumnos del nivel medio superior. La metodología utilizada corresponde al paradigma cualitativo y de tipo investigación acción. Como instrumentos para recoger los datos se emplearon fichas de observación

participante, cuestionarios. Entre las conclusiones indica que el progreso de las habilidades de comprensión lectora está asociado al uso de estrategias didácticas construidas con el modelo interactivo ya que propicia dinámica entre el texto y el lector. Explica que el resultado de la lectura no llega ser sólo el conocimiento de las ideas que se encuentran en el texto, quiere decir que, asimismo es resultado del uso de destrezas que usa el lector para conocer el texto. La lectura por tanto, debe de ser estratégica, es decir elaborada a partir de actividades pensadas que planteen previa dirección, planificación y supervisión.

1.1.2. Antecedentes nacionales

Treviños (2013), en su investigación denominada *“Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Huancayo”*, tenía como intención indicar la asociación que pudiese establecer sobre las habilidades de ilustración y el rendimiento académico. La metodología responde a un tipo sustantiva descriptivo y de diseño descriptivo correlacional. Utilizó como muestra de estudio a 800 alumnos de la Universidad Continental ubicada en Huancayo. El medio utilizado para realizar las mediciones fueron cuestionarios sobre matemática y comprensión lectora. El autor concluye evidenciado la existencia de correlación significativa entre habilidades de enseñanza y rendimiento académico. Además, indica que lo que causa un desmejoramiento en el rendimiento académico es el poco uso de habilidades de soporte o búsqueda de investigaciones y recursos que posibilitan mejores aprendizajes.

Morales (2011), realizó su estudio titulado *“Variables Socioculturales y Cognitivas en el Desarrollo de la Comprensión de Lectura en Lima, Perú”*, tuvo el objetivo de conocer aquellos factores que determina una mejor comprensión lectora. Utilizó un enfoque de investigación cuantitativo, y análisis multivariado utilizando como instrumento un ajuste del estudio PIRLS Reading Literacy test. Los resultados demostraron que los factores que mayormente favorecen el progreso de la comprensión lectora son terminología, decodificación, estimulación por la lectura y nivel socioeconómico siempre y cuanto ello esté asociado al nivel de alfabetización de los miembros del hogar. Los resultados expuestos destacan

la importancia de considerar un enfoque motivacional y sociocultural cuando se diseñan programas de intervención educativa para favorecer la comprensión lectora.

Aliaga (2012), en su tesis titulada *“Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla”*, consideró a modo objetivo determinar la existente entre comprensión lectora y rendimiento académico. Para comprobar sus hipótesis eligió en forma no probabilística a 60 estudiantes de 7 y 8 años de ambos sexos. Para medir el elemento comprensión lectora usó el instrumento de Aplicación de la Comprensión Lectora 2 de Gloria Catalá (2005) y para evaluar el rendimiento académico se consideró las calificaciones finales del área de comunicación. Los resultados evidencia que existe correspondencia efectiva reveladora ($r = 0.662$) entre las dos variables estudiadas, subrayando que los estudiantes evaluados presentan adecuada comprensión literal pero inadecuado nivel de comprensión inferencial y crítico.

Subia, Mendoza y Rivera (2012), en su estudio *“Influencia del programa Mis lecturas preferidas en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los alumnos del 2do grado de educación primaria de la institución educativa N° 71011 “San Luis Gonzaga” Ayaviri – Melgar – Puno 2011”*, tuvo como propósito comprobar la eficacia de un programa educativo para optimizar los grados de comprensión lectora en alumnos del nivel primaria. El diseño de investigación fue cuasi experimental, utilizándose como muestra a dos grupos de 31 alumnos cada uno. Los resultados obtenidos señalan que el empleo del programa educativo optimiza el desarrollo de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de educación primaria.

Alcalá (2012), en su estudio titulado *“Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del colegio Parroquial Santísima Cruz de Chulucanas”*, tuvo como intención demostrar la incidencia de un esquema de capacidades metacognitivas para mejorar el grado de conocimiento de lectura. El tipo de

investigación fue mixta ya que se midieron y comprobaron estadísticamente las variables que intervienen, y luego se desarrolló compromisos de acción y mejora de la realidad. El diseño fue cuasi experimental, siendo la muestra 65 estudiantes de 4to grado de primaria del colegio Parroquial Santísima Cruz de Chulucanas divididos en dos aulas, control y experimental. Se estableció la atención del programa educativo que refuerza habilidades metacognitivas regulatorios (programación, control y valoración) mejoran el nivel de comprensión lectora, sobre todo en aquellas capacidades para elaborar inferencias y reconocer ideas principales que se encuentran en el texto. Del mismo modo, se evidenció que el programa permite que los estudiantes mejoren sus habilidades lectoras sobre todo aquellas relacionadas a la lectura en función al objetivo, conexión entre conocimientos previos con los nuevos e identificación de potenciales anales entre las definiciones difundidas en el texto.

1.2. Fundamentación científica, técnica o humanística

1.2.1. Estrategias de aprendizaje

Teoría de las estrategias de aprendizaje

La teoría que explican las estrategias de aprendizaje tiene su raíz en la teoría cognitiva, pues no solo involucra una conducta repetitiva para describirla sino que se constituye además por el nivel de intencionalidad del que aprende.

Beltrán (1996), propone dos perspectivas para estudiar las estrategias de aprendizaje. Primera, se refiere a las acciones u ordenamientos cognitivos que desarrolla el alumno para fortalecer sus capacidades para aprender. Segundo, el uso de las estrategias de aprendizaje parte de una decisión e involucran un procedimiento previamente planificado. Al respecto Garner (1988), manifiesta:

Los rasgos principales que están incluidos en casi todas las definiciones sobre estrategias de aprendizaje son los siguientes: las estrategias son actividades que se inicia con la decisión del estudiante,

constan de una secuencia de actividades, se hallan reguladas por la persona que experimenta, y son, habitualmente, reflexionadas y planeadas por el mismo alumno (p. 231).

Esto quiere decir que el alumno podrá responder a su aprendizaje cuando muestre esa disponibilidad de adquirir los medios necesarios para su avance en su aprendizaje.

Por tanto, se puede indicar que las estrategias de aprendizaje son tareas realizadas consciente e intencionalmente con el fin de lograr aprendizajes. En otras palabras, son actividades potencialmente racionales dado que son conscientes y controlables. Según Beltrán (1996), una característica significativa de las estrategias de aprendizaje es que deben estar controladas por los estudiantes, pese a que existen hábitos aprendidos, ya que éstos también son usadas deliberadamente en forma planificada y consciente (Selmes, 1988), en otras palabras, trascienden a las sencillas sucesiones o concentraciones de capacidades (Nisbet y Shucksmith, 1987). Como dice Beltrán (1996), "las estrategias son de carácter intencional; involucran, por tanto, un plan de acción, frente a la técnica, que es marcadamente mecánica y rutinaria" (p. 394).

Concluyendo con lo descrito anteriormente la estrategia de aprendizaje es vital en la aplicación de la enseñanza para su progreso y crecimiento académico del estudiante.

Una de las estrategias de aprendizaje la constituyen las prácticas de estudio, entendida como la suma de destrezas y habilidades, que no requieren planificación o reflexión ya que se ejecutan de manera automatizada. Esta estrategia permite al estudiante liberarse de cierta carga cognitiva y dedicarse a otros elementos más relevantes del proceso de aprendizaje (Prieto y Pérez, 1993). Como lo han descrito Chi, Glaser y Farr (1988), estas estrategias automatizadas hacen la diferencia entre expertos y novatos cuando resuelven alguna tarea determinada; los expertos ya tienen establecida una secuencia automática de actuación para resolver problemas liberando la zona de proceso

para destinarlos a otras particularidades importantes de la dificultad (Pozo, 1989); por otro lado los novatos tienen que dedicar todo este espacio no solo para acciones rutinarias sino también para los procesos más complejos.

Finalmente, se reafirma que no es posible dejar de lado la habilidad de manejo de pericias mecanizadas que favorecen aprendizajes ya que les permite liberar mayor cantidad de mecanismos mentales fortaleciendo su atención a otras actividades académicas.

Pozo y Postigo (1993), describe una sucesión de particulares de las estrategias de aprendizaje. Primero, se aplican de manera planificada y controlada y está asociada a la metacognición de los estudiantes. Segundo, involucra el uso particular de ciertos recursos y capacidades que están disponibles, es decir, debe tener recursos alternativos de las cuales elegir. Tercero, incluye el uso de técnicas de aprendizaje que significan cogniciones simples.

Asimismo, dominar estrategias de aprendizaje demanda aparte de técnicas particulares, un progreso de introversión sobre la manera de usarlas. Es decir, no basta con acciones mecánicas sino que éstas deben ir acompañadas de procesos reflexivos que brinden sentido acerca de lo que se aprende (Pozo, 1989).

Por ello, se puede concluir que la gran variedad de estrategias que se pueden aplicar según el grado de necesidad del estudiante influirá en su desenvolvimiento.

Se afirma al final que el aprendizaje escolar involucra un proceso dinámico que integra y organiza la información que se recibe.

Actualmente se han considerado una serie de factores relacionados a la persona que aprende y en cierta medida establecen la calidad y profundidad con la que estructuran estos aprendizajes; estos factores son los motivacionales y cognitivos. Como indicó Shuell (1993), la mayoría de las investigaciones

relacionadas al aprendizaje siempre se centró únicamente en el aprendizaje, dejando de lado obviando aquellos factores motivacionales, afectivos, metacognitivos, evolutivos y sociales que inciden significativamente durante el acto de aprender. El aprendizaje va más allá de los saberes anteriores, habilidades y estrategias de aprendizaje, sino que en ella intervienen aspectos afectivos y motivacionales que favorecen o desfavorecen este proceso.

Como señalan Valle, González, Barca y Núñez (1996), es necesario enfocar los procesos de aprendizaje desde una perspectiva total, donde intervienen factores cognitivos y afectivo-motivacionales además de considerar el rol protagónico del estudiante que decide aprender y las creencias que subyacen con respecto a este acto (Paris y Newman, 1990). Es sobre todo estos aspectos que el estudiante decide en forma consciente e intencionada adoptar determinadas estrategias de aprendizaje.

Por tanto, cuando se plantea la temática de las estrategias de aprendizaje, su abordaje no puede considerarse tan solo desde el uso de recursos cognitivos; es necesario, adicionalmente, apelar a los factores motivacionales y actitudinales que finalmente son las que marcan condición el uso de las estrategias. Para aprender son necesarias capacidades, conocimientos, estrategias, etc.; pero también se requiere disposición del estudiante utilizar todas esas capacidades, recursos y herramientas para lograr aprender.

Definiciones de estrategias de aprendizaje

Son “conductas y pensamientos que un estudiante aplica en el momento del aprendizaje con la finalidad de contribuir en su proceso de codificación” (Valle, Gonzales, Cuevas y Fernández, 1998, p. 55). Como lo menciona estos autores, las estrategias de aprendizaje es el comportamiento que fluye en la conducta y pensamiento de los aprendizajes que recibe de su entorno los estudiantes.

Diferentes investigadores como Nisbet y Shucksmith (1987), indican que las habilidades de enseñanza son “sucesiones integradas de procedimientos o actividades que se optan con la finalidad de posibilitar la adquisición,

almacenamiento y/o utilización de la información” (p. 58). Es decir, si se dan adecuadamente los procedimientos esperados, el estudiante logrará adquirir, almacenar y utilizar informaciones durante su desarrollo de enseñanza.

Beltrán (1993), definen estrategias de aprendizaje como “actividades u operaciones mentales utilizadas para agilizar la consecución de conocimiento” (p, 123). De esta manera el autor agregan dos peculiaridades fundamentales de las estrategias: que pueden ser directa o indirectamente manejables, y podrían poseer una representación deliberada o propositivo.

Monereo (1994), comprende que mediante las estrategias de aprendizaje las actividades mentales facilitan mejor en el conocimiento del contenido textual al señalar que:

Son ordenamientos para tomar decisiones (deliberadamente) donde los alumnos escogen y rescata, de modo coordinado, los conocimientos que requiere para complementar una establecida petición o propósito, supeditándose a las particularidades del contexto educativo en que se presenta la tarea. (p. 98).

Con esta expresión el autor advierte que el uso de estrategias de aprendizaje, el alumno debe encontrar condiciones favorables desde la institución educativa.

Schunk (1991), plantea que las estrategias de aprendizaje son sucesiones de programaciones encaminados hacia el logro de objetivos de aprendizaje, mientras que las programaciones específicas dentro de ese ordenamiento se llaman modos de aprendizaje. Entonces, las estrategias son programaciones que incluyen diversos modos o técnicas para aprender. Esto quiere decir que los procedimientos o planes que se utilicen para un determinado aprendizaje permiten a los estudiantes elevar su nivel de comprensión de acuerdo a las estrategias que hayan adquirido para su utilización.

En esa línea Genovard y Gotzens (1990), definen las estrategias de aprendizaje como "aquellas conductas que el alumno emplea durante su proceso de aprendizaje y que, aparentemente, intervienen en su proceso de codificación de la información que debe aprender" (p. 266). Como se puede observar, ambos autores afirman que la conducta que muestra el alumno cuando está aprendiendo, determina la calidad del proceso de codificación de lo que aprende.

La definición expuesta delimita dos factores esenciales de una estrategia de aprendizaje; primero, las programaciones que el alumno utiliza mientras aprende con la intención de hacerse de un conocimiento; y, segundo, se asocia con una puntual forma de analizar la información; es decir, a educarse para su adecuada clasificación (González, Valle y Vázquez, 1994).

Considerando lo expuesto, es posible aseverar que las estrategias de aprendizaje involucran diversas acciones, instrucciones o planes destinados al logro de aprendizajes. Asimismo el concepto implica un carácter consciente e intencional de parte del lector que toma una decisión de leer de acuerdo al propósito que persigue.

Dimensiones de las estrategias de aprendizaje

Weinstein y Mayer (1986) establecen tres estrategias: las cognitivas, las metacognitivas, y las de manejo de recursos. Estas estrategias serán consideradas como dimensiones en la presente tesis.

Las estrategias cognitivas. Son estrategias que permiten que el nuevo conocimiento se integre con el conocimiento previo. González y Tourón (1992), afirma que estas estrategias son utilizadas con el propósito de asimilar, recopilar, entender y acordarse de la información; todo en ello en función a cierto objetivo de aprendizaje.

De acuerdo a Kirby (1984), las estrategias cognitivas son las más fáciles de enseñar debido a que corresponden a preparaciones y capacidades específicas y forman parte de tareas concretas. Al interior de dicho equipo, Weinstein y Mayer

(1986) diferencian tres variedades de estrategias: de repetición, elaboración, y de organización.

La estrategia de repetición usa la memoria como facilitador de aprendizaje. De esta manera se pronuncian, nombran o repiten los estímulos presentados para que los estudiantes la fijen en su memoria de corto y mediano plazo (Beltrán, 1996).

Si la estrategia de elaboración integra la información recibida con otras que se encuentran ya almacenadas en la memoria; la estrategia de organización combina la información seleccionada de en una totalidad coherente y significativa (Beltrán, 1996). Sobre este tema Mayer (2000), menciona que “la mayor parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría; en concreto, las estrategias de selección, organización y elaboración de la información, constituyen las condiciones cognitivas del aprendizaje significativo” (p. 87).

Las estrategias metacognitivas. Esta dimensión se refiere a las técnicas mediante el cual el estudiante planifica, controla y evalúa su propia cognición. De acuerdo a González y Tourón (1992), estas estrategias permiten que el estudiante conozca sus procesos mentales, así como sus capacidades para controlarlas y regularlas con la finalidad de alcanzar objetivos de aprendizaje. Según Kirby (1984), estas estrategias son más generales que las cognitivas ya que muestran un alto grado de transferencia, son más difíciles de enseñar y se encuentran muy asociadas al conocimiento metacognitivo.

Para explicar lo que es el conocimiento metacognitivo es necesario considerar que esta requiere tener consciencia y comprensión de la persona que aprende, del trabajo solicitado y de la estrategia utilizada (Justicia, 1996). Es necesario que el estudiante conozca sus habilidades y restricciones cognoscitivas, situación que en realidad se aprende en la medida que se tiene éxito. También es importante que el estudiante reflexione acerca de la clase de dificultad que va a intentar de solucionar a fin de elegir alguna estrategia particular (González y Tourón, 1992).

De acuerdo a lo señalado se puede entender que el conocimiento metacognitivo es un proceso donde se utilizan pensamientos reflexivos con el fin de generar la consciencia y discernimiento personal, el trabajo, y las estrategias en un ámbito explícito (Ridley, Schutz, Glanz y Weinstein, 1992).

En líneas generales, las estrategias metacognitivas corresponden a lo que Weinstein y Mayer (1986) distinguen como estrategias de manejo de la comprensión. De acuerdo a Monereo y Clariana (1993), las estrategias metacognitivas se encuentran conformadas por programaciones de automatización que consienten acceder conscientemente a las capacidades cognoscitivas que son necesarias emplear para analizar algunos datos e informaciones.

Las estrategias de manejo de recursos. Estas estrategias tienen el propósito de optimizar los entornos materiales y psicológicos en que se lleva a cabo el aprendizaje (Pozo, 1989). De acuerdo a Justicia (1996), estas estrategias buscan concientizar al alumno acerca de lo que va a experimentar a través de tres medios: la estimulación, las condiciones y el apego (Weinstein y Mayer, 1986).

Por su parte, Beltrán (1996), incluyen también como estrategias de manejo de recursos a aquellas condiciones puntuales que favorecen el aprendizaje como son, el manejo del tiempo, la distribución del espacio de estudio, la administración y manejo del empeño, etc., pero siempre ligados a la disposición afectiva y motivacional del que aprende.

1.2.2. Comprensión lectora

Teoría de la comprensión lectora

La comprensión lectora es explicada desde la teoría cognitiva y la psicolingüística en vista es concebida como un desarrollo en el que la mente ejecuta tres programaciones: “(entrada) obtener la información del texto, (procesamiento)

activar capacidades cognitivas, esquemas y conocimientos previos, realizar inferencias, (salida) construir un significado global del texto” (Revilla, 2012, p. 21).

De acuerdo a Goodman (2007), la lectura es un desarrollo participativo entre el lector y el texto que envuelve al pensamiento y al lenguaje para edificar un sentido integral del texto. De esta manera el lector inicialmente constituye sus conocimientos con los datos informativos que se halla en el texto a fin de identificar mensajes explícitos. Luego suma estos mensajes a las experiencias previas para asumir una comprensión de lo que intenta comunicar el mensaje. Finalmente asume una posición personal frente al texto leído.

Inicialmente la comprensión lectora es descrita desde un enfoque empírico inductivo porque se dirige solo a la obtención de la información contenida en el texto. Desde la perspectiva cognitiva y psicolingüística, por su parte, se amplía este alcance dado que se explicita la participación del lector, es decir, de sus habilidades que permiten adquirir esa información y comunicarla de una manera particular.

Por otro lado, el enfoque racionalista deductivo asume que la comprensión no solo es adquisición de información mediante el acto de leer, ni comprender el significado de esta; sino es el resultado de la dinámica que se suscita entre el lector y el texto y en donde el primero concretiza “una representación mental o un modelo de la situación descrita en el texto” (Van Dijk y Kintsch, 1983).

Finalmente el lector asume una postura crítica sobre el texto ya que realiza una interpretación. De acuerdo a (Revilla, 2012):

En el proceso de interpretación de un texto, el lector asume una posición crítica y valorativa frente a lo planteado en el texto y frente a su interpretación. Posición que tiene como base la particular estructura de valores éticos, morales y estéticos del lector que enriquecerá la representación mental elaborada por él y le dará un carácter único e irrepetible (p. 13).

La comprensión lectora, involucra asimismo la precisión y apreciación que se pronuncia en evaluación (Solé, 2005) y en responsabilidad (Sanz 2005).

Solé (1996), planteó su teoría integrativa para explicar el desarrollo de la comprensión lectora en los niños, que según la autora requiere de la consideración de dos modelos: el bottom-up y el top dow. De acuerdo al modelo Botom-up, considera que la lectura se desarrolla desde estadios jerárquicos cuyo inicio son acciones simples (identificación de grafías) para ir desarrollando a otras más complejas (unidades lingüísticas complejas); de este modo el lector analiza en primera instancia la letra para luego analizar las frases y el texto global. De acuerdo a esta perspectiva, lo más importante es el texto y su comprensión que surge luego de un proceso de evaluación del significado del mismo. En relación al modelo top dow. Se considera que el proceso de desarrollo de la comprensión lectora se inicia en el lector, que en su afán de buscar significados en sentido descendente es decir, desde el texto global hacia las estructuras más simples; hecho que se produce desde los conocimientos y experiencias del lector, que esta vez asume más importancia que el texto. La complementariedad de estos modelos para configurar comprensión lectora se encuentra en el significado ya que no se trata de instruir en el reconocimiento del código sino de hallar significados de un texto por un lado, y construir un texto a partir de un significado. Por su puesto hay que considerar factores como la motivación, el entorno, y la accesibilidad al texto.

Desde las posturas señaladas, se observa que la noción de comprensión lectora alude al resultado de la interacción entre lector y texto (Solé, 1996). El lector contribuye deliberadamente con sus previos y sus habilidades de razonamiento a fin de producir un significado lógico del contenido del texto que lee. De esta manera, es relevante el rol del lector, quien requiere tener capacidades de organización e interpretación para vincular varias frases o textos, y adicionar su propio y saber cuándo es necesario.

El enfoque adoptado en esta tesis comprende la comprensión lectora como un proceso donde el lector construye el conocimiento a través de la interpretación coherente y comprensiva de los significados del texto.

Definiciones de comprensión lectora

La comprensión es un progreso resultante de la interacción de diversos procesos cognitivos que integran adecuadamente un conocimiento reciente con los ya existentes en una persona.

De acuerdo a Morles (1999), la comprensión lectora es la recuperación de un significado considerando varios signos o indicios que contienen un texto. Este significado es descubierta confrontando saberes previos del lector y saberes expresadas por el autor del texto. En la elaboración del significado se necesita un lector con capacidades para procesar palabras y oraciones propuestas en el texto y de implicar sus propios saberes, paradigmas, creencias y finalidades con las propuestas por el autor en su texto (González, 1996). De esta manera la comprensión lectora no se muestra solo a partir del texto ni del lector sino de la interacción de ambos elementos. Al respecto Gutiérrez y Salmerón (2012), manifiestan:

En ese marco, la elaboración de la presentación mental textual es un desarrollo accesible y dinámico, irreducible únicamente en el texto o en el lector, sino que es dependiente de la interrelación mutua entre las situaciones que expresan el texto, el contexto y el lector. (p. 184).

El conocimiento es la razón de la lectura (Durkin, 1993); a través de este progreso, el lector integra datos a sus propias representaciones cognoscitivas por lo que leer, esencialmente, significa la interrelación del lector con el texto a fin de interpretarla personalmente. Tradicionalmente se ha comparado la decodificación eficaz con la aptitud lectora, tomando en cuenta que la primera garantiza la comprensión; sin embargo, los estudios acerca de este tema explican lo complejo

que es este proceso, y asumen actualmente que la comprensión lectora no solo es decodificación sino que es construcción de significados (Ibáñez, 2007).

Para van Dijk y Kintsch (1983), la comprensión lectora es un desarrollo dinámico que construye representaciones del texto. Es un proceso dinámico porque intervienen diversas operaciones y estrategias cognitivas a fin de procesar la información contenida en el texto, y es constructivo debido a que estas operaciones y estrategias utilizadas facilitan la construcción del significado. De esa manera, la comprensión lectora lleva a un desarrollo de elaboración del conocimiento dado que resulta un aprendizaje tras la constatación de los saberes. Este resultado constituye una representación mental del contexto que se describe en el texto.

Para Palincsar y Brown (1997), es el conocimiento metacognitivo lo que hace que el lector seleccione, emplee, controle y evalúe la utilización de estrategias lectoras. Esta característica supone, el seguimiento constante y la ordenación interior de las acciones de análisis de los datos informativos. Este proceso de regulación tendría la siguiente secuencia:

Determinar el género discursivo. Considerando que el texto puede ser clasificado en: narrativos, descriptivos y expositivos, lo primero que hace un lector es reconocer las diversas estructuras textuales (narrativas, descriptivas o expositivas) a fin de interpretar y organizar los datos informativos contenidos en el texto que se lee.

Determinar la finalidad de la lectura. Otro aspecto que debe tener en cuenta el lector es que existe una finalidad para leer el texto a fin de seleccionar alguna estrategia el cual es identificado de acuerdo al género discursivo del texto. De esa manera se podrá elaborar una visión amplia del texto o bien para dar respuesta a temas anticipadamente planeadas.

Activar conocimientos previos. Pensar acerca de lo que se sabe del texto leído y predecir la información contenida solo es posible si esta información se

contrasta con los esquemas previos del lector. Según Mayer (2002), un esbozo es “la estructura general de conocimiento del lector que sirve para seleccionar y organizar la nueva información en un marco integrado y significativo” (p. 68).

Dimensiones de comprensión lectora

Se asumirán como dimensiones de comprensión lectora a los niveles de comprensión propuestas por Strang (1963, citado por Gordillo y Flórez, 2009) quienes puntualizan tres niveles de comprensión lectora:

El nivel de comprensión literal. En este, el lector recoge las ideas del texto de manera literal, sin invertir esfuerzo cognitivo alguno. De acuerdo a Gordillo y Flórez (2009) en el nivel de comprensión literal “el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector” (p. 97).

En realidad es un restablecimiento del texto que está lejos de ser considerada automático ya que es el reconocimiento de las estructuras básicas del texto. De acuerdo a Gordillo y Flórez (2009) el nivel de comprensión literal puede ser primario cuando el lector se enfoca solamente en los aspectos explícitos del texto a fin de reconocer sus elementos principales. Asimismo, la comprensión puede ser literal profundo cuando se reconocen ideas que subyacen a los elementos identificados previamente

A través de la valoración de este nivel el maestro podrá evidenciar si el estudiante puede exponer lo leído a través de un vocabulario distinto (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001).

El nivel de comprensión inferencial. El lector busca asociaciones e interacciones entre las diversas informaciones identificadas en el nivel literal a fin de concluir en una idea final.

El propósito es determinar asociaciones entre diversos segmentos del texto a fin de inferir o concluir situaciones no escritas (Pinzas, 2005). Este nivel es de especial relevancia, dado que la persona que lee trasciende a lo escrito en el texto ya que lo completa con sus propios pensamientos.

Al respecto Gordillo y Flórez (2009) indican con respecto al nivel inferencial:

En este nivel se reconocen los sistemas de interrelaciones de significados que hacen posible que el lector lea entre líneas, conjeturar y concluir lo supuesto; por consiguiente, investiga asociaciones que trasciende de lo leído, manifiesta el texto considerablemente, añade datos informativos y prácticas preliminares, concierne lo leído, los saberes anteriores, enunciando suposiciones y distintas opiniones. (p. 98).

Hasta este nivel de comprensión llega poco el lector, debido a que demanda gran esfuerzo cognitivo para abstraer. Sin embargo, su uso ayuda a relacionarse con otros saberes a fin de integrar diversos conocimientos en un todo más utilizable en la vida diaria.

Por su parte Guevara, Guerra, Delgado y Flores (2014), puntualizan que “el nivel inferencial destaca desde el momento en que el lector añade elementos no considerados en el texto, a fin de asociarlo con sus propias experiencias o para deducir ideas que se encuentran explícitas en el texto, facilitando de este modo su mejor interpretación” (p. 115).

De hecho si elabora una comprensión inferencial es basándose de una comprensión literal exiguo, lo más previsible es que resulte ser una comprensión inferencial escaso (Pinzas, 2005).

El nivel de comprensión crítica. En este nivel se formulan juicios sobre el texto leído y se admiten o niegan fundamentos. El juicio involucra una práctica valorativa del lector a partir de lo que encuentra en el texto y los saberes previos

que maneja. Suponen la promoción de climas dialogantes en el aula (Consuelo, 2007).

Para Gordillo y Flórez (2009), mediante la comprensión crítica el lector “es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos” (p. 98). Esta comprensión posee una particularidad evaluativa, dado que intervienen en aspecto formativo del lector, su juicio y saberes previos de lo que lee.

Guevara, Guerra, Delgado y Flores (2014), manifiesta con respecto al nivel de comprensión crítica:

El nivel crítico se evidencia desde el momento en que el lector usa su criterio valorativo con respecto al contenido del texto, siendo para ello necesario que establezca relaciones entre lo que expresa el texto y el conocimiento previo que maneja acerca del tema, para después comenzar a emitir juicios valorativos con respecto a lo que el autor dice; este nivel supone la comprensión desde distintas formas de interpretar un texto (p. 115)

1.3. Justificación

Justificación social

Esta investigación se beneficiarán los estudiantes de la institución en mención, porque a través de este trabajo se busca mejorar el nivel de comprensión lectora, sobre todo en la comprensión literal donde el estudiante tendrá capacidad de identificar detalles, precisar tiempos, espacios y personajes expuestos en los textos en las que tenga acceso. Asimismo, logrará comprensión inferencial, lo que le permitirá deducir ideas, inferir significados y ensayar secuencias lógicas a partir de lo identificado en el texto. Del mismo modo, en la comprensión criterial, el estudiante tendrá la capacidad de tomar posición con respecto a un significado

contenido en un texto, juzgando, captando significados implícitos y emitiendo juicios u opiniones al respecto. De esta manera los estudiantes podrán ser mejores lectores y desenvolverse de manera eficaz en el ámbito académico y en los desempeños que mostrarán en el presente y futuro. A través de estrategias de aprendizaje útiles podrán superar sus dificultades y mejorar su rendimiento académico evidenciándose educación de calidad.

Justificación práctica

Tiene implicancia práctica porque tiene como propósito aportar en la mejora del nivel de comprensión lectora, elevar el nivel académico en la institución educativa Reina de la Paz, brindando un aprendizaje adecuado a través de sesiones precisas que les permita responder a las expectativas de lograr un buen resultado académico. Mejorar su nivel de comprensión les permitirá desenvolverse mejor no solo en el área de comunicación sino en las otras áreas académicas.

Se debe estimular el buen hábito a la lectura y la comprensión de las mismas a través de talleres, más horas de lectura, refuerzos de comprensión lectora en horarios que la institución crea conveniente, capacitar a los maestros y estudiantes.

Justificación teórica

La tesis se justifica teóricamente porque asume dos enfoques teóricos relevantes para comprender las variables de estudio. De este modo, se plantea el modelo de Weinstein y Mayer (1986), quienes señalan que las estrategias de aprendizaje se constituyen a través de estrategias cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos, los cuales son activados de manera consciente por el estudiante. Según Beltrán (1996), una característica significativa de las estrategias de aprendizaje es que deben estar controlados por los estudiantes, pese a que existen hábitos aprendidos, ya que éstos también son usados deliberadamente en forma planificada y consciente. De otro lado, se asume que comprensión lectora tiene nivel literal, inferencial y criterial, el cual se fundamenta en la teoría integrativa de

Solé (1996), que explica que la comprensión lectora se produce como resultado de la interacción entre lector y texto. Según la autora, el lector contribuye deliberadamente con sus previos y sus habilidades de razonamiento a fin de producir un significado lógico del contenido del texto que lee. De esta manera, es relevante el rol del lector, quien requiere tener capacidades de organización e interpretación para vincular varias frases o textos, y adicionar su propio y saber cuándo es necesario.

Justificación metodológica

Metodológicamente, el diseño utilizado permitirá comprobar en forma científica que las estrategias de aprendizaje optimizan la comprensión lectora en los estudiantes de primero y segundo de secundaria; en ese sentido, la investigación intenta validar un programa educativo para uso no solo práctico sino también investigativo. Así mismo, se propone un instrumento de medición de la comprensión lectora, el cual fue elaborado siguiendo los planteamientos teóricos de Calva (2001), y operacionalizados para su medición a través de las dimensiones comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión criterial. Este instrumento podrá ser utilizado en investigaciones futuras, donde se asuman diseños que consideren a la variable comprensión lectora para estudiantes de primero y segundo grado del nivel de educación secundaria.

Justificación epistemológica

La presente investigación se justifica en una epistemología cognitiva, dado que los procesos científicos para evidenciar las variables de estudio parten desde la concepción cognitiva, que a su vez se encuentra dentro del enfoque racionalista-realista y positivista ya que intenta establecer abstracciones bajo deducciones controladas a fin de describir y explicar un determinado fenómeno. Se parte de una pregunta de naturaleza causal en donde se pretende comprobar que las decisiones para optar por una técnica o acción para adquirir un determinado conocimiento hace posible que los lectores tengan mayores probabilidades de

interactuar con un texto a fin de procurarse un significado personal que le permita desenvolverse con libertad y autonomía en el mundo.

1.4. Problema

La comprensión lectora como referente del rendimiento escolar y la eficacia de las políticas educativas data desde hace varios años, siendo ambos casos adversos para el Perú, según las distintas evaluaciones que al respecto se han realizado tanto a nivel internacional como nacional.

De esa manera, a nivel internacional se tiene la Prueba PISA (OCDE, 2013), o la Prueba TERCE (OREALC-UNESCO, 2015). Lamentablemente, en la prueba PISA 2009 el Perú ocupa el último lugar de 64 países participantes a nivel mundial. A nivel latinoamericano la Prueba TERCE ubica el país por debajo a la media total.

A nivel nacional, se encuentran las pruebas ECE 2015 (MINEDU, 2016), donde se encuentra que solo el 14.7% de los estudiantes del nivel secundario puede comprender lo que lee.

En el mismo año 2015 realizó la evaluación censal (ECE) a las estudiantes del colegio parroquial Reina de la Paz, donde se pretendía conocer qué tanto comprenden lo que leen, cómo está el nivel de comprensión lectora en la institución educativa. Los grados evaluados fueron segundo grado de primaria como segundo grado de secundaria. Es una evaluación que se ejecuta de la mano con el Ministerio de Educación en todas las instituciones educativas públicas y privadas del país para reunir información con respecto a los aprendizajes de estudiantes de segundo grado de primaria, de segundo de secundaria y en algunas regiones escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Asimismo, estas evaluaciones pretenden ofrecer información a los directores, docentes, padres de familia, así como a los funcionarios de las DREL, UGEL y del MINEDU con el fin de facilitar tomar decisiones informadas, a fin de optimizar los aprendizajes de los estudiantes.

Los resultados revelan que la comprensión lectora en el nivel primario del colegio parroquial Reina de la Paz se encuentra dentro de lo esperado; sin embargo, en el nivel secundario, los resultados denotan competencias en un nivel regular, ya muchos de los estudiantes no alcanzan el nivel idóneo a su grado de estudios. Esta realidad acrecienta la preocupación en cuanto a logros de aprendizaje y demanda reformular estrategias de aprendizaje que realmente ayuden a mejorar y reforzar la comprensión lectora de las estudiantes, sobre todo los del sexto ciclo con miras la evaluación ECE que promueve el Ministerio de Educación. Las estrategias asumidas por estudiantes y docentes son de naturaleza cognitiva ya que persiguen solo el propósito atender, percibir, codificar y recordar la información, obviando otras estrategias que persigan el fin de tomar conciencia sobre lo aprendido y determine técnicas para operar recursos que permitan aprender a aprender.

Con esta investigación se busca proponer un programa de estrategias de aprendizaje que permita mejorar el nivel de comprensión lectora en las estudiantes del sexto ciclo del colegio Reina de la Paz del distrito de San Isidro.

1.4.1. Problema general:

¿De qué manera las estrategias de aprendizaje mejora significativamente la comprensión lectora en estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016?

1.4.2. Problemas específicos

¿De qué manera las estrategias de aprendizaje mejora la comprensión lectora desde la dimensión literal de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016?

¿De qué manera las estrategias de aprendizaje mejora la comprensión lectora desde la dimensión inferencial de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016?

¿De qué manera las estrategias de aprendizaje mejora la comprensión lectora desde la dimensión criterial de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016?

1.5 Hipótesis

1.5.1. Hipótesis general:

Las estrategias de aprendizaje mejora significativamente la comprensión lectora de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016.

1.5.2. Hipótesis específicos

Las estrategias de aprendizaje mejora significativamente la comprensión lectora desde la dimensión literal de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016.

Las estrategias de aprendizaje mejora significativamente la comprensión lectora desde la dimensión inferencial de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016.

Las estrategias de aprendizaje mejora significativamente la comprensión lectora desde la dimensión criterial de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de

educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016.

1.6 Objetivos

1.6.1. Objetivo general:

Determinar si las estrategias de aprendizaje mejora la comprensión lectora de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016.

1.6.2. Objetivos específicos

Determinar si las estrategias de aprendizaje mejora la comprensión lectora desde la dimensión literal de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016.

Determinar si las estrategias de aprendizaje mejora la comprensión lectora desde la dimensión inferencial de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016.

Determinar si las estrategias de aprendizaje mejora la comprensión lectora desde la dimensión criterial de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016.

II.Marco Metodológico

2.1. Variables

Variable independiente:

Estrategias de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje son comportamientos e ideas que un estudiante emplea cuando aprende, con el propósito de intervenir e incidir en su proceso de aprender (Weinstein y Mayer, 1986, p. 315).

Las estrategias de aprendizaje se organizan a través de la aplicación de sesiones de aprendizaje durante el desarrollo del área curricular de comunicación, en los alumnos del VI ciclo de Educación secundaria. Estas se realizan mediante la aplicación de 12 sesiones de acuerdo al siguiente modelo:

Estrategias cognitivas: 4 sesiones

Estrategias metacognitivas: 4 sesiones

Las estrategias de manejo de recursos: 4 sesiones

La organización de la variable independiente es del siguiente modo:

Contenidos	Estrategias	Metodología	Tiempo
El uso de estrategias de aprendizaje constará de 12 sesiones de actividades para el desarrollo de competencias en el área de comunicación. Objetivo general: Determinar si las estrategias de aprendizaje mejora la comprensión lectora de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria.	Estrategias cognitivas: 4 sesiones	Grupo de control Método pasivo	45' 2 sesiones por semana
	Estrategias metacognitivas: 4 sesiones	Grupo experimental	Lunes y jueves
	Las estrategias de manejo de recursos: 4 sesiones	Método activo:	12 semanas

Nota: Elaboración propia

El programa educativo que contienen las sesiones de aprendizaje considerando contenido, estrategia, metodología y tiempo se presentan en el anexo.

Variable dependiente:

Comprensión lectora. Es la capacidad para identificar el sentido de una palabra o frase en el contexto de las otras ideas, la habilidad para comprender e reconocer lo esencial de la lectura en base a relaciones establecidas entre lo que se conoce con lo ya conocido (Gordillo y Flórez, 2009, p. 96).

2.2. Operacionalización de variables

Comprensión lectora

Tabla 1.

Operacionalización de la variable comprensión lectora

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas y valores	Niveles y rangos
Literal	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica detalles - Precisa espacio, tiempo, personajes 	1 – 6		
Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> - Deduce enseñanzas y mensajes - Plantea ideas sobre el contenido - Infiere el significado de palabras - Infiere secuencias lógicas 	7 – 15	1. Acierto 0. No acierto	Bajo: 0 – 6 Medio: 7 – 15 Alto: 16 – 22
Criterial	<ul style="list-style-type: none"> - Juzga el contenido de un texto - Capta sentidos implícitos - Emite juicio frente a un comportamiento 	16 – 22		

Nota: Elaboración propia

2.3. Metodología

El método utilizado fue el hipotético-deductivo. De acuerdo a Popper (citado por De Andrea, 2010) este método brinda “un carácter conjetural a las teorías, su condición provisoria, falsable, su carácter de búsqueda y aproximación” (p. 58). Es decir, mediante este método se intenta ofrecer evidencia para rechazar hipótesis nulas. De acuerdo a este autor Mediante la “Prueba de hipótesis” no se pretende verificar hipótesis alternativas sino rechazar hipótesis nulas para luego, mediante un análisis deductivo, explicar las razones.

Este hecho se hace visible cuando sólo se concluye que se rechaza o no la hipótesis nula, no afirmando como verdadera a la hipótesis alternativa, sino aportando nuevos elementos para que se comience una nueva investigación en la que se intentará rechazar la nueva hipótesis puesta a prueba (De Andrea, 2010, p. 58)

2.4. Tipos de estudio

El tipo de estudio fue aplicada ya que “se caracteriza por su interés en la aplicación de los conocimientos teóricos a determinada situación concreta y las consecuencias prácticas que de ella se deriven” (Sánchez y Reyes, 2015, p. 13).

En este caso se utilizan conocimientos teóricos en cuanto a estrategias de aprendizaje a fin de diseñar un programa educativo, aplicarla a un grupo de estudiantes y luego observar los efectos que causan sobre las capacidades de comprensión lectora de los estudiantes.

2.5. Diseño

El diseño de investigación fue experimental de tipo cuasi experimental porque “los sujetos [que participan en el estudio] no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están conformados antes del experimento” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 151).

El esquema utilizado para la investigación se presenta de la siguiente forma:

G.E. : 01 X 02

G.C. : 03 04

Dónde:

G.E : Grupo experimental (30 estudiantes)

G.C. : Grupo de control (30 estudiantes)

X : Aplicación del programa de estrategias de aprendizaje.

01 : Pre test del grupo experimental.

02 : Post test del grupo experimental.

03 : Pre test del grupo de control.

04 : Post test del grupo de control.

2.6. Población y muestra

2.6.1. Población

Una población “comprende a todos los miembros de cualquier clase bien definida de personas, eventos u objetos” (Sánchez y Reyes, 2015, p. 111).

La población está conformada por 152 estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz del distrito de San Isidro de Lima Metropolitana. En la tabla 4 se observa distribución de la población:

Tabla 2.

Distribución de la población de estudiantes de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz del distrito de San Isidro, Lima Metropolitana

Ciclo	Grado	N° Estudiantes
VI Ciclo	Primero	30
	Segundo	30
	Tercero	32
VII Ciclo	Cuarto	29
	Quinto	31
	Total	152

Nota: Elaboración propia

2.6.2. Muestra

El tipo de muestra es el no probabilístico intencional, dado que el investigador elige la muestra (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En este caso la muestra estuvo constituido por 60 estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz del distrito de San Isidro, Lima Metropolitana.

Tabla 3.

Distribución de la muestra de estudiantes de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz del distrito de San Isidro, Lima Metropolitana

Ciclo	Grado	Grupo	N° Estudiantes
VI Ciclo	Primero	Experimental	30
	Segundo	Control	30
	Total		60

Nota: Elaboración propia

Criterio de inclusión

- Estar matriculado en el primer o segundo grado de educación secundaria
- Edades entre 11 y 12 años
- Tener buena salud

Criterios de explosión

- Inasistencia reiteradas en los últimos tres meses
- Menos de 11 y mayor de 12 años de edad
- Estar de permiso por enfermedad crónica de larga data.

2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica mediante el cual se realizó la recolección de datos es la encuesta, el cual es definido como “una técnica de investigación social para la indagación, exploración y recolección de datos, mediante preguntas formuladas directa o indirectamente a los sujetos que constituyen la unidad de análisis del estudio investigativo” (Carrasco, 2009, p. 243).

El instrumento utilizado fue el cuestionario, que es “un conjunto de preguntas escritas que forman parte entre si de un sistema que responden a aquellas variables con las que habíamos operacionalizado la hipótesis” (Pino, 2007, p. 416).

El cuestionario a utilizar fue:

Cuestionario de comprensión lectora

Ficha Técnica

Nombre:	Cuestionario de comprensión lectora
Autora:	Julia Isabel Cusihualpa Torres
Administración:	Individual y grupal
Duración:	45 minutos
Aplicación:	Estudiantes de primer y segundo grado de secundaria.
Significación:	Evalúa el nivel de capacidad de comprensión lectora con la que cuentan los estudiantes evaluados en base a las dimensiones: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión criterial.

Descripción

El instrumento consta de 22 ítems de opción múltiple. De un conjunto de respuestas posibles solo una es válida. Los puntajes posibles por cada ítem son:

1: Acierto

0: No acierto

Literal (6 ítems).

Inferencial (10 ítems).

Criterial (6 ítems).

Calificación

La corrección es la suma simple del valor atribuido a cada ítem.

Interpretación:

Para interpretar los resultados, usamos la siguiente tabla de interpretación:

Tabla 4.

Niveles de interpretación del cuestionario de comprensión lectora

	Inicio	Proceso	Logrado
Literal	0 – 1	2 – 4	5 – 6
Inferencial	0 – 3	4 – 7	8 – 10
Criterial.	0 – 1	2 – 4	5 – 6
Global	0 – 6	7 – 15	16 – 22

Nota: Elaboración propia

2.8. Validez y confiabilidad

Validez

La validez de los instrumentos fue determinada a través del juicio de expertos. Se entregó los instrumentos a cuatro expertos en el tema para que califiquen pertinencia y relevancia observando la relación de los ítems con los indicadores y estos a su vez con las dimensiones y variables.

En la siguiente tabla se observa los resultados hallados:

Tabla 5.

Juicio de Expertos para los instrumentos de evaluación

Expertos	Opinión
Dr. Felipe Guizado Oscco	Hay suficiencia
Dr. Ángel Salvatierra Melgar	Hay suficiencia
Dr. Isabel Menacho Vargas	Hay suficiencia
Dr. John Morillo Flores	Hay suficiencia

Nota: Elaboración propia

Confiabilidad

La confiabilidad de los instrumentos fue calculada mediante el coeficiente KR20, el cual comprueba la consistencia interna de ítems dicotómicos. El coeficiente hallado es el siguiente:

Tabla 6.

Coeficiente de Fiabilidad de la escalas de medición

	KR20	N de elementos
Cuestionario de comprensión lectora	,745	22

Nota: Elaboración propia

Los resultados muestran coeficientes KR20 de 0,745 con lo que se concluye que el instrumento estudiado es confiable considerando su consistencia interna.

2.9. Métodos de análisis de datos

Estadística descriptiva: En el presente estudio, los datos conseguidos a través del empleo de los instrumentos fueron expuestos a análisis descriptivos a través de tablas de frecuencias y porcentajes y figura de barras.

Estadística inferencial: Como las hipótesis planteadas demandan la comprobación en cuanto a diferencias de puntajes en comprensión lectora entre dos grupos independientes a partir de datos a escala ordinal, se empleará la U de Mann-Whitney.

Todos estos cálculos son realizados mediante el paquete estadístico SPSS v21.

2.10. Aspectos éticos

De acuerdo a las particularidades del estudio se observó los aspectos éticos que son esenciales, ya que la muestra de estudio la constituyen menores de edad, entonces, el sometimiento a la investigación contempló contar con la

autorización de sus padres, procediéndose a aplicar el consentimiento informado respectivo.

La información recolectada fue guardando el principio de confidencialidad y no se utilizó para ninguna otra intención fuera de los de esta prevista en esta investigación. Las respuestas al cuestionario se codificaron utilizando un código de identificación y por lo tanto, fueron anónimas. Una vez codificado y registrado las respuestas, los formatos del cuestionario fueron destruidos.

III. Resultados

3.1 Descripción

Tabla 7

Comprensión lectora en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest.

			Comprensión lectora			Total
			Inicio	Proceso	Logrado	
Pretest	Control	N	12	14	4	30
		%	40.0%	46.7%	13.3%	100.0%
	Experimental	N	10	14	6	30
		%	33.3%	46.7%	20.0%	100.0%
Posttest	Control	N	14	10	6	30
		%	46.7%	33.3%	20.0%	100.0%
	Experimental	N	4	6	20	30
		%	13.3%	20.0%	66.7%	100.0%

Nota: Elaboración propia

En la tabla 7 y figura 1 se observa que en el pretest, el grupo de control y experimental tiende a mostrar el nivel “Proceso” (46,7%) en comprensión lectora; mientras que en el posttest, el grupo de control tiende a alcanzar el nivel “Inicio” (46,7%) y el grupo experimental el nivel “Logrado” (66,7%).

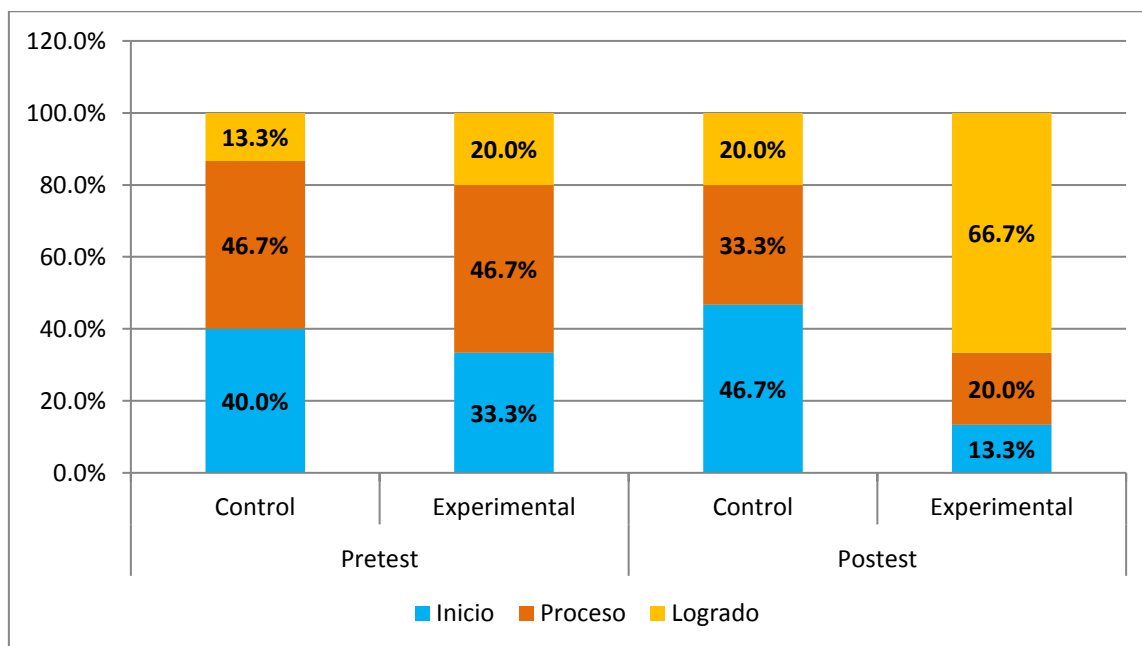


Figura 1. Comprensión lectora en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest.

Tabla 8

Comprensión literal en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y postest.

			Comprensión literal			Total
			Inicio	Proceso	Logrado	
Pretest	Control	N	6	22	2	30
		%	20.0%	73.3%	6.7%	100.0%
	Experimental	N	12	14	4	30
		%	40.0%	46.7%	13.3%	100.0%
Posttest	Control	N	14	14	2	30
		%	46.7%	46.7%	6.7%	100.0%
	Experimental	N	4	16	10	30
		%	13.3%	53.3%	33.3%	100.0%

Nota: Elaboración propia

En la tabla 8 y figura 2 se observa que en el pretest, el grupo de control (73,3%) y experimental (46,7%) tienden a mostrar el nivel “Proceso” en comprensión literal; mientras que en el posttest, el grupo de control tiende a alcanzar el nivel “Inicio” y “Proceso” (46,7%) y el grupo experimental el nivel “Proceso” (53,3%). Adicionalmente, se puede observar que en el pretest, solo el 13,3% del grupo control alcanza el nivel “Logrado”; sin embargo, en el posttest, este grupo se incrementa al 33,3%.

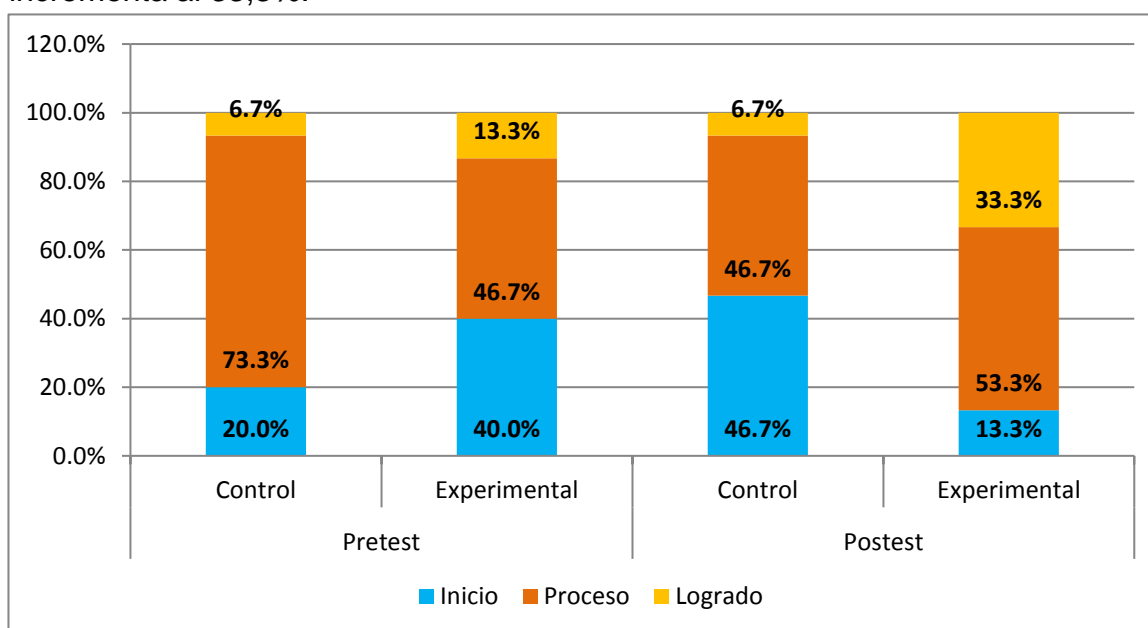


Figura 2. Comprensión literal en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest.

Tabla 9

Comprensión inferencial en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest.

			Comprensión Inferencial			Total
			Inicio	Proceso	Logrado	
Pretest	Control	N	14	12	4	30
		%	46.7%	40.0%	13.3%	100.0%
	Experimental	N	8	14	8	30
		%	26.7%	46.7%	26.7%	100.0%
Posttest	Control	N	16	6	8	30
		%	53.3%	20.0%	26.7%	100.0%
	Experimental	N	2	8	20	30
		%	6.7%	26.7%	66.7%	100.0%

Nota: Elaboración propia

En la tabla 9 y figura 3 se observa que en el pretest, el grupo de control (46,7%) tienden a mostrar nivel de “Inicio” en comprensión inferencial y el grupo experimental a un nivel de “Proceso” (46,7%); mientras que en el posttest, el grupo de control (53,3%) tiende a alcanzar el nivel “Inicio” y el grupo experimental el nivel “Logrado” (66,7%).

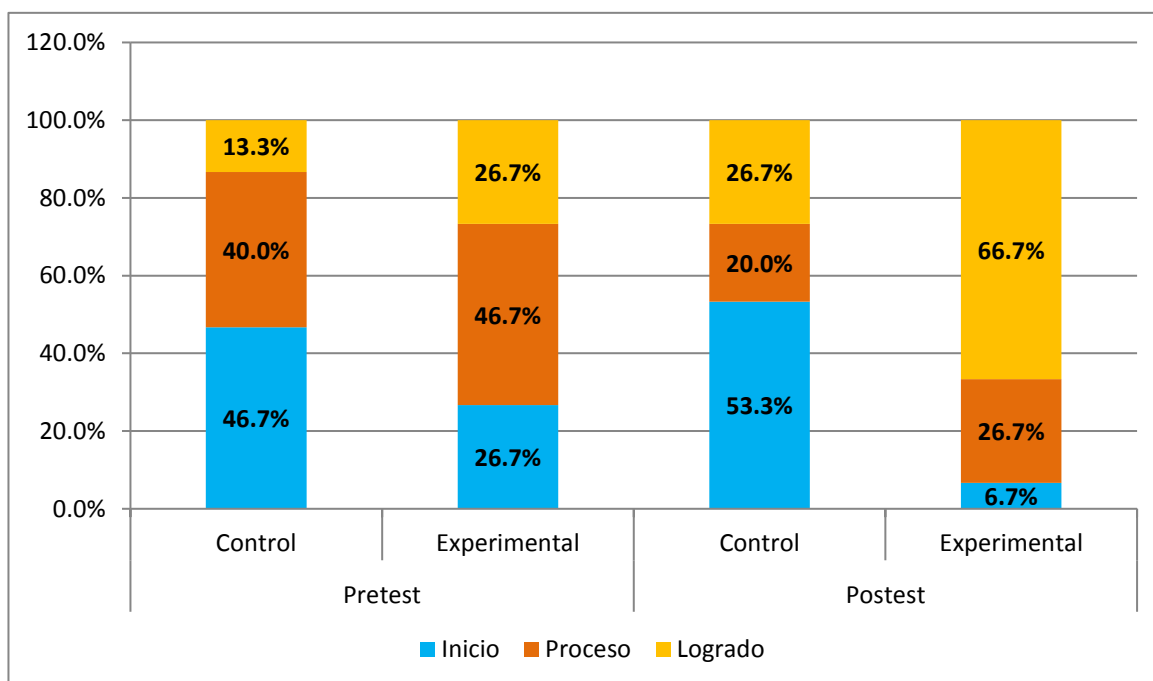


Figura 3. Comprensión inferencial en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest.

Tabla 10

Comprensión criterial en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y postest.

			Comprensión criterial			Total
			Inicio	Proceso	Logrado	
Pretest	Control	N	10	14	6	30
		%	33.3%	46.7%	20.0%	100.0%
	Experimental	N	10	14	6	30
		%	33.3%	46.7%	20.0%	100.0%
Posttest	Control	N	12	12	6	30
		%	40.0%	40.0%	20.0%	100.0%
	Experimental	N	6	2	22	30
		%	20.0%	6.7%	73.3%	100.0%

Nota: Elaboración propia

En la tabla 10 y figura 4 se observa que en el pretest, el grupo de control (46,7%) y experimental (46,7%), tienden a mostrar el nivel “Proceso” en comprensión criterial; mientras que en el postest, el grupo de control tiende a alcanzar el nivel “Inicio” (40%) y el nivel “Proceso” (40%) y el grupo experimental el nivel “Logrado” (73,3%).

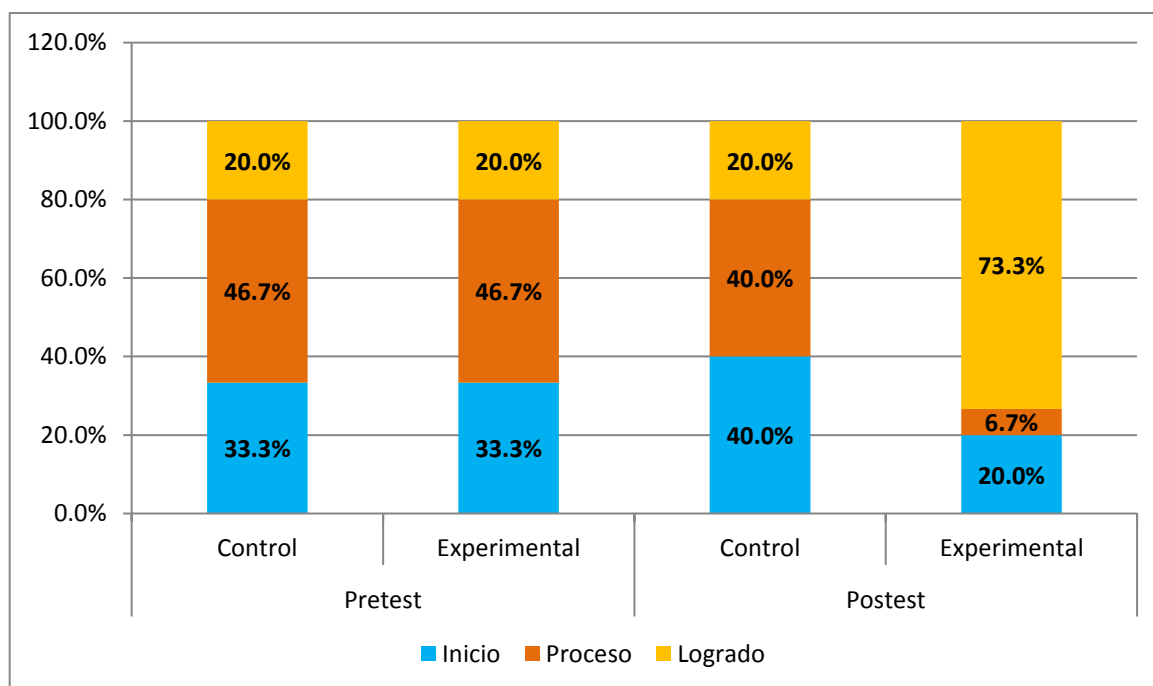


Figura 4. Comprensión criterial en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y postest.

3.1. Prueba de hipótesis general:

Hipótesis General

H₀: Las estrategias de aprendizaje no mejora significativamente la comprensión lectora de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016.

H_G: Las estrategias de aprendizaje mejora significativamente la comprensión lectora de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016.

Prueba estadística elegida: La “U” de Mann-Whitney. El efecto de las estrategias de aprendizaje sobre la comprensión lectora estuvo determinado por los puntajes diferenciados que obtuvieron el grupo de control y experimental antes y después de aplicarse la variable independiente.

Significación estadística: Se ha considerado un nivel de confianza del 95%, por lo tanto:

Si, $p < 0,05$, entonces se procede a rechazar la hipótesis nula.

Resultado:

Tabla 11

Prueba U de Mann-Whitney para comprensión lectora en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest

	Pretest	Posttest
U de Mann-Whitney	406,000	218,000
W de Wilcoxon	871,000	683,000
Z	-,708	-3,671
Sig. asintót. (bilateral)	,479	,000

a. Variable de agrupación: Grupo

Nota: Elaboración propia

Interpretación

En la tabla 11, se advierte que en el pretest, se ha adquirido un valor $U=406,000$ y un $p=0,479$ al comparar la comprensión lectora entre el grupo de control y experimental. Esto significa que antes de aplicarse estrategias de aprendizaje, los estudiantes del grupo control y experimental no muestran diferencias significativas en cuanto a sus puntajes en comprensión lectora.

Por otro lado, en el posttest se observa un valor $U=218,000$ y un $p=0,000$ en cuanto a la comparación de comprensión lectora. Esto significa que si existe diferencia significativa entre el grupo de control y experimental en lo que atañe a comprensión lectora después de aplicarse estrategias de aprendizaje en las sesiones de aprendizaje.

En razón a los resultados reportados, se decidió rechazar la hipótesis nula, en otras palabras: Las estrategias de aprendizaje mejoran la comprensión lectora de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016. Como indica la figura 5, en el posttest, los estudiantes del grupo de experimental alcanzan mejores resultados en comprensión lectora que el grupo de control

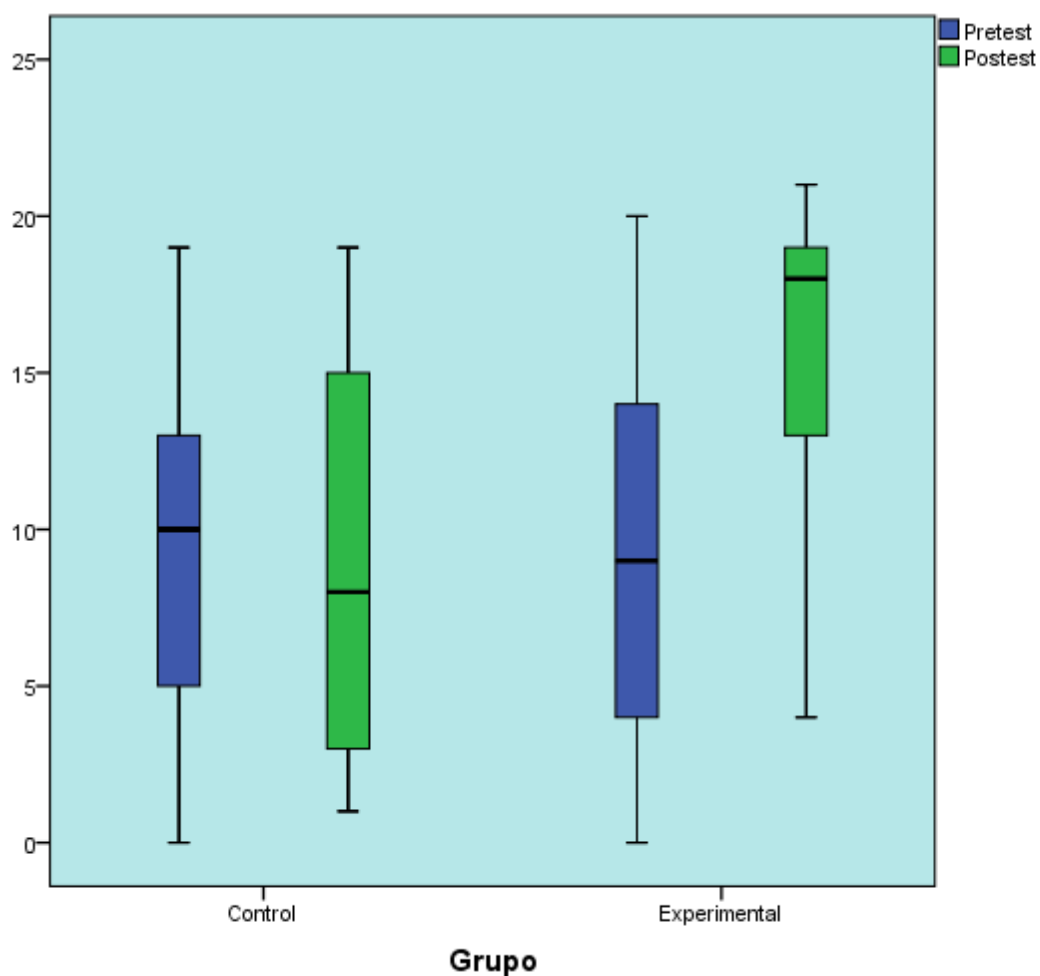


Figura 5. Diferencia en comprensión lectora de los estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest

Prueba de hipótesis específica 1

H₀: Las estrategias de aprendizaje no mejora significativamente la comprensión lectora desde la dimensión literal de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016.

H₁: Las estrategias de aprendizaje mejora significativamente la comprensión lectora desde la dimensión literal de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016.

Prueba estadística elegida: La “U” de Mann-Whitney. El efecto de las estrategias de aprendizaje sobre la comprensión literal estuvo determinado por los puntajes diferenciados que obtuvieron el grupo de control y experimental antes y después de aplicarse la variable independiente.

Significación estadística: Se ha considerado un nivel de confianza del 95%, por lo tanto:

Si, $p < 0,05$, entonces se procede a rechazar la hipótesis nula.

Resultado:

Tabla 12

Prueba U de Mann-Whitney para comprensión literal en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest

	Pretest	Posttest
U de Mann-Whitney	390,000	246,000
W de Wilcoxon	855,000	711,000
Z	-1,020	-3,290
Sig. asintót. (bilateral)	,308	,001

a. Variable de agrupación: Grupo

Nota: Elaboración propia

Interpretación

En la tabla 12, se advierte que en el pretest, se ha adquirido un valor $U=390,000$ y un $p=0,308$ al comparar la comprensión literal entre el grupo de control y experimental. Esto significa que antes de aplicarse estrategias de aprendizaje, los estudiantes del grupo control y experimental no muestran diferencias significativas en cuanto a sus puntajes en comprensión literal.

Por otro lado, en el posttest se observa un valor $U=246,000$ y un $p=0,001$ en cuanto a la comparación de comprensión literal. Esto significa que si existe

diferencia significativa entre el grupo de control y experimental en lo que atañe a comprensión literal después de aplicarse estrategias de aprendizaje en las sesiones de aprendizaje.

Debido a los resultados señalados, se decidió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, en otras palabras: Las estrategias de aprendizaje mejoran la comprensión literal de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016. Como se indica en la figura 6, en el postest, los estudiantes del grupo de experimental alcanzan mejores resultados en comprensión literal que el grupo de control.

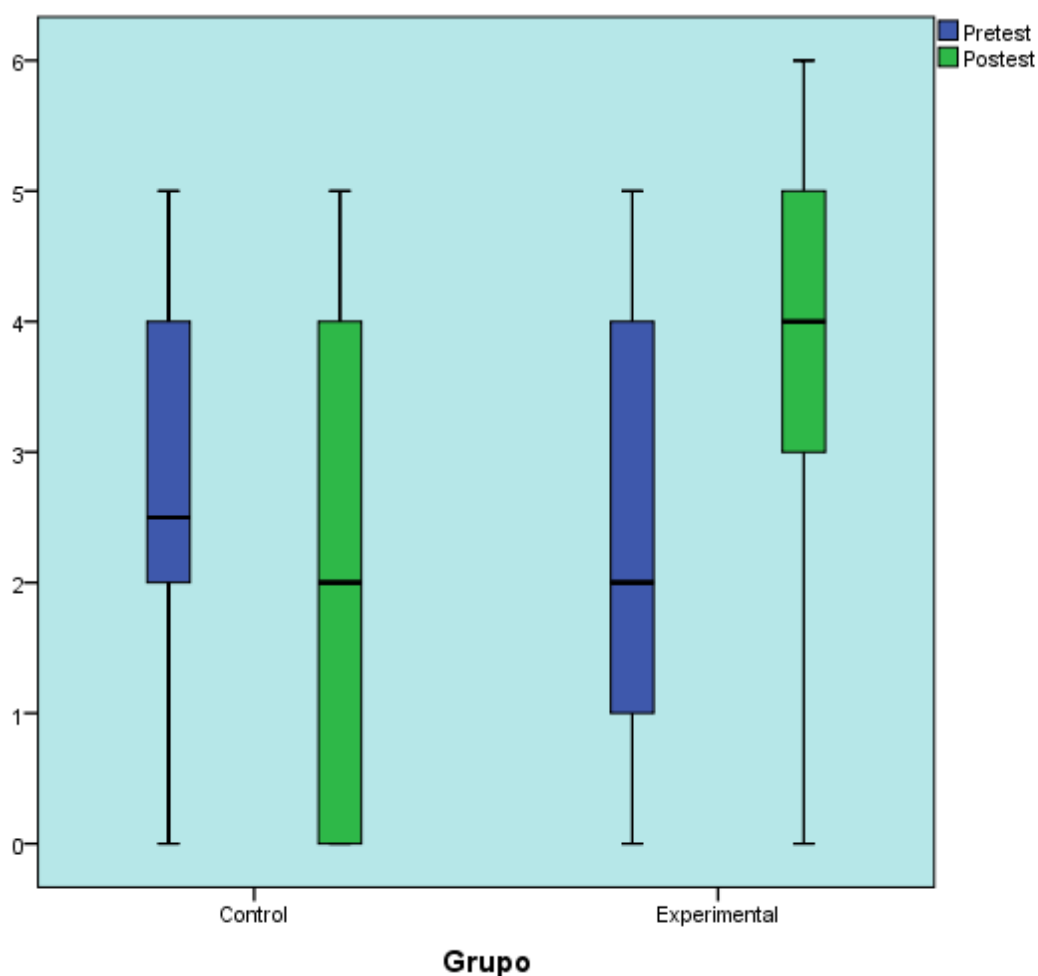


Figura 6. Diferencia en comprensión literal en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest

Prueba de hipótesis específica 2

H0: Las estrategias de aprendizaje no mejora significativamente la comprensión lectora desde la dimensión inferencial de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016.

H₂: Las estrategias de aprendizaje mejora significativamente la comprensión lectora desde la dimensión inferencial de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016.

Prueba estadística elegida: La “U” de Mann-Whitney. El efecto de las estrategias de aprendizaje sobre la comprensión inferencial estuvo determinado por los puntajes diferenciados que obtuvieron el grupo de control y experimental antes y después de aplicarse la variable independiente.

Significación estadística: Se ha considerado un nivel de confianza del 95%, por lo tanto:

Si, $p < 0,05$, entonces se procede a rechazar la hipótesis nula.

Resultado:

Tabla 13

Prueba U para comprensión inferencial en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest

	Pretest	Posttest
U de Mann-Whitney	340,000	212,000
W de Wilcoxon	805,000	677,000
Z	-1,752	-3,797
Sig. asintót. (bilateral)	,080	,000

a. Variable de agrupación: Grupo

Nota: Elaboración propia

Interpretación

En la tabla 13, se advierte que en el pretest, se ha adquirido un valor $U=340,000$ y un $p=0,080$ al comparar la comprensión inferencial entre el grupo de control y experimental. Esto significa que antes de aplicarse estrategias de aprendizaje, los estudiantes del grupo control y experimental no muestran diferencias significativas en cuanto a sus puntajes en comprensión inferencial.

Por otro lado, en el posttest se observa un valor $U=212,000$ y un $p=0,000$ en cuanto a la comparación de comprensión inferencial. Esto significa que si existe diferencia significativa entre el grupo de control y experimental en lo que atañe a comprensión inferencial después de aplicarse estrategias de aprendizaje en las sesiones de aprendizaje.

Debido a los resultados señalados, se decidió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, en otras palabras: Las estrategias de aprendizaje mejoran la comprensión inferencial de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016. Como se indica en la figura 7, en el posttest, los estudiantes del grupo de experimental alcanzan mejores resultados en comprensión inferencial que el grupo de control.

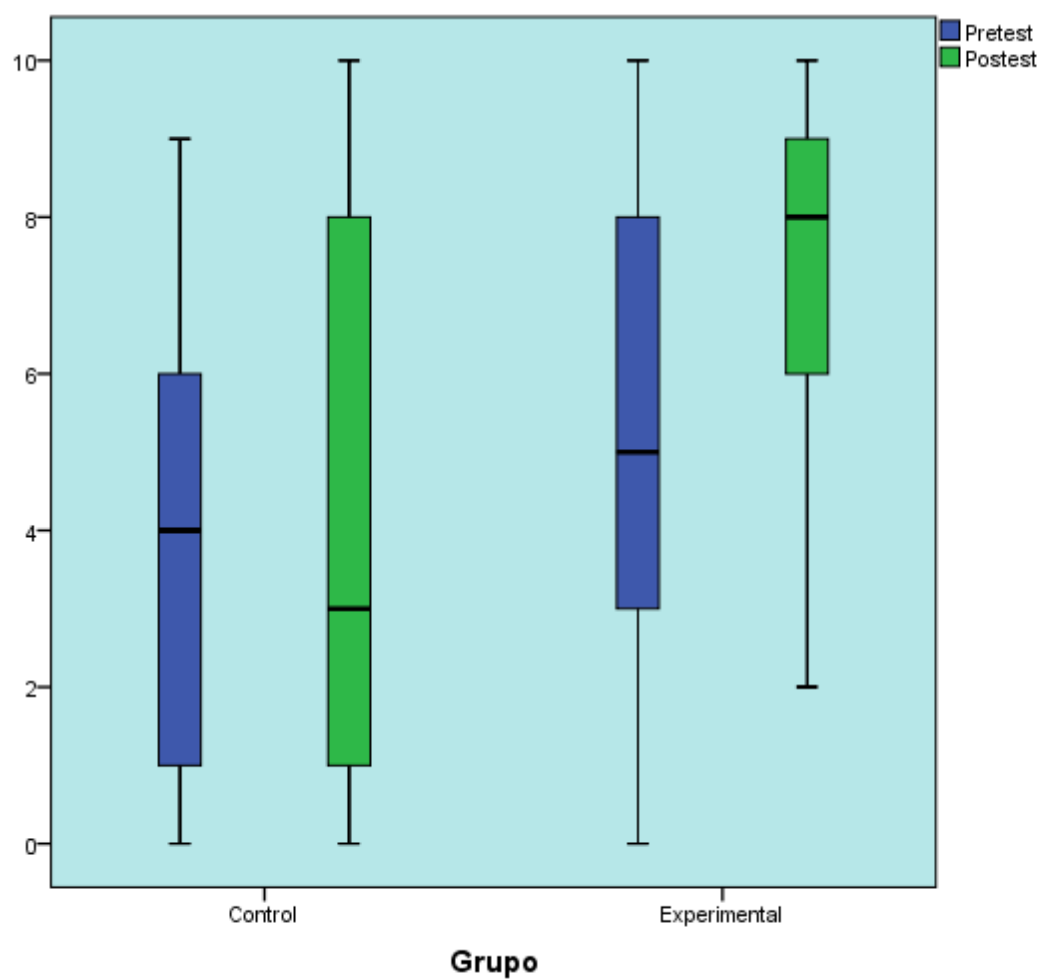


Figura 7. Diferencia en comprensión inferencial en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest

Prueba de hipótesis específica 3

H0: Las estrategias de aprendizaje no mejora significativamente la comprensión lectora desde la dimensión criterial de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016.

H3: Las estrategias de aprendizaje mejora significativamente la comprensión lectora desde la dimensión criterial de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016.

Prueba estadística elegida: La “U” de Mann-Whitney. El efecto de las estrategias de aprendizaje sobre la comprensión criterial estuvo determinado por los puntajes diferenciados que obtuvieron el grupo de control y experimental antes y después de aplicarse la variable independiente.

Significación estadística: Se ha considerado un nivel de confianza del 95%, por lo tanto:

Si, $p < 0,05$, entonces se procede a rechazar la hipótesis nula.

Resultado:

Tabla 14

Prueba U para comprensión criterial en estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest

	Pretest	Posttest
U de Mann-Whitney	450,000	234,000
W de Wilcoxon	915,000	699,000
Z	,000	-3,446
Sig. asintót. (bilateral)	1,000	,001

a. Variable de agrupación: Grupo

Nota: Elaboración propia

Interpretación

En la tabla 14, se advierte que en el pretest, se ha adquirido un valor $U=450,000$ y un $p=1,000$ al comparar la comprensión criterial entre el grupo de control y experimental. Esto significa que antes de aplicarse estrategias de aprendizaje, los estudiantes del grupo control y experimental no muestran diferencias significativas en cuanto a sus puntajes en comprensión criterial.

Por otro lado, en el posttest se observa un valor $U=234,000$ y un $p=0,001$ en cuanto a la comparación de comprensión criterial. Esto significa que si existe diferencia significativa entre el grupo de control y experimental en lo que atañe a comprensión criterial después de aplicarse estrategias de aprendizaje en las sesiones de aprendizaje.

Debido a los resultados señalados, se decidió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, en otras palabras: Las estrategias de aprendizaje mejoran la comprensión criterial de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016. Como se indica en la figura 8, en el posttest, los estudiantes del grupo de experimental alcanzan mejores resultados en comprensión criterial que el grupo de control.

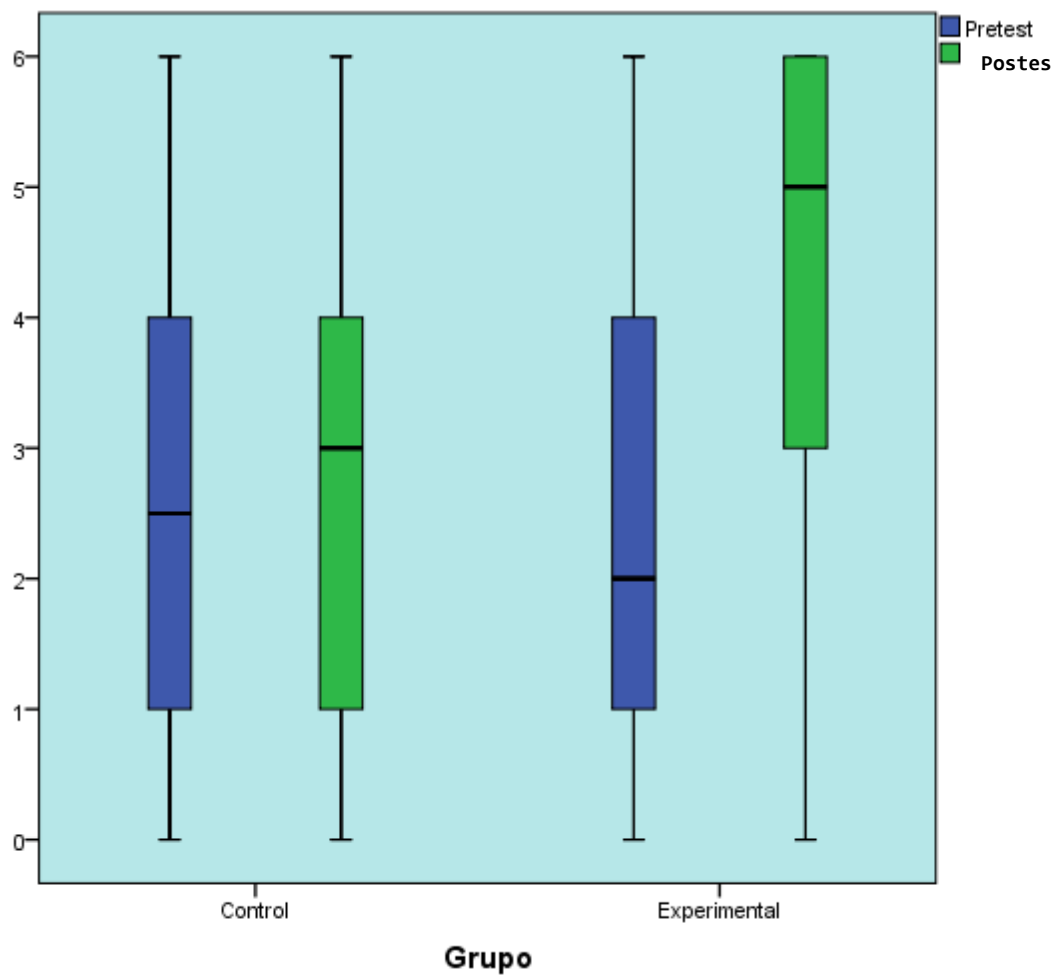


Figura 8. Diferencia en comprensión criterial de estudiantes del grupo de control y experimental según pretest y posttest

IV. Discusión

Luego del análisis realizado, se ha hallado que las estrategias de aprendizaje si influyen en la comprensión lectora de las alumnas del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016. Estos resultados concuerdan con otros estudios, como lo reportado por Treviños (2013), en su tesis titulada “Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Huancayo”, o con Aliaga (2012) que en su tesis titulada “Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla”, ya que concluyen que existe asociación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, sobre todo si se considera que la evaluación del rendimiento fue, aparte de matemática, a través de la comprensión lectora o como señala Ramos (2013) en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje se consideran preguntas como medio facilitador. Estos resultados significan que aquellas comportamientos e ideas que los alumnos utilizan en el proceso de aprendizaje con la finalidad de incidir ellos mismos en su proceso de codificación (Weinstein y Mayer, 1986, p. 315), permite que mejoren su habilidad para comprender y reconocer lo esencial de la lectura en base a relaciones establecidas entre lo que se conoce con lo ya conocido (Gordillo y Flórez, 2009).

Asimismo, se ha evidenciado que las estrategias de aprendizaje si influyen en la comprensión literal de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016. Estos mismos resultados obtiene Acosta (2009), en su tesis titulada “La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua”, ya que concluye señalando que las estrategias de aprendizaje están relacionadas al aprendizaje superficial, el cual se caracteriza por un aprendizaje memorístico y reproductivo. Estas también son características de la comprensión literal, dado que se requiere identificación de ideas explícitas para luego reproducirlas haciendo uso de un vocabulario previamente aprendido. De acuerdo a estos resultados se puede decir que los comportamientos e ideas que los alumnos utilizan en el proceso de aprendizaje con la finalidad de incidir ellos mismos en su proceso de codificación (Weinstein y Mayer, 1986, p. 315), hace que los estudiantes logren reconocer lo

explícito del texto (Gordillo y Flórez, 2009) y puede expresar lo leído con un vocabulario diferente.

También, se ha encontrado que las estrategias de aprendizaje si influyen en la comprensión inferencial de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016. Estos resultados informan que es posible afrontar las graves dificultades que tienen los estudiantes para lograr este nivel de lectura, dado que se conoce el bajo nivel de conocimientos previos que maneja el estudiante y las dificultades para entrelazar diversas ideas para construir otra debido a su débil repertorio verbal lo cual no le permite decodificar con precisión. Como indica Morales (2011), en su estudio titulado “Variables Socioculturales y Cognitivas en el Desarrollo de la Comprensión de Lectura en Lima, Perú”, las variables que más influyen en la comprensión lectora son el vocabulario, la decodificación, motivación hacia la lectura las cuales según Vegas (2015) deben insertarse en las sesiones de aprendizaje de manera socializada, buscando procesos de interacción entre el estudiante y el texto que lee (Salas, 2012). En razón a estos resultados se puede señalar que aquellos comportamientos e ideas que los alumnos utilizan en el proceso de aprendizaje con la finalidad de incidir ellos mismos en su proceso de codificación (Weinstein y Mayer, 1986, p. 315), permite que los estudiantes puedan explicar y ampliar la información obtenida, agregando informaciones y experiencias anteriores a fin de relacionarlas entre sí y extraer conclusiones a partir de lo leído (Gordillo y Flórez, 2009),

Del mismo modo, se ha evidenciado que las estrategias de aprendizaje si influyen en la comprensión criterial de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016. Resultados similares reporta Madero (2011), en su tesis titulada “El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria”, donde señala que las estrategias de aprendizaje metacognitivo, son las que favorecen el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora. Por tanto, aquellas comportamientos e ideas que los alumnos utilizan en el proceso de aprendizaje con la finalidad de incidir ellos mismos en su proceso de codificación (Weinstein y

Mayer, 1986, p. 315), permite que los estudiantes elaboren y emitan juicios sobre el texto leído (Gordillo y Flórez, 2009), sustentando y argumentado sus opiniones.

V. Conclusiones

Primera: Las estrategias de aprendizaje mejora significativamente la comprensión lectora de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016. La aplicación de estrategias de aprendizaje mejora la comprensión lectora de los estudiantes, dado que el grupo experimental obtiene mayores resultados que el grupo control. Antes de administrar las estrategias de aprendizaje, ambos grupos (control y experimental) muestran estados iniciales parecidos (U-Mann-Whitney=406,000 y $p=0.479$). Pero, después de trabajar las estrategias de aprendizaje, se producen diferencias significativas entre el grupo de control y experimental (U-Mann-Whitney=218,000 y $p=0.000$).

Segunda: Las estrategias de aprendizaje mejora significativamente la comprensión lectora desde la dimensión literal de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016. El grupo experimental obtiene mayores resultados que el grupo control. Antes de administrar las estrategias de aprendizaje, ambos grupos (control y experimental) muestran estados iniciales parecidos (U-Mann-Whitney=390,000 y $p=0.308$). Pero, después de trabajar las estrategias de aprendizaje, se producen diferencias significativas entre el grupo de control y experimental (U-Mann-Whitney=246,000 y $p=0.001$).

Tercera: Las estrategias de aprendizaje mejora significativamente la comprensión lectora desde la dimensión inferencia de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016. El grupo experimental obtiene mayores resultados que el grupo control. Antes de administrar las estrategias de aprendizaje, ambos grupos (control y experimental) muestran estados iniciales parecidos (U-Mann-Whitney=340,000 y $p=0.080$). Pero, después de trabajar las

estrategias de aprendizaje, se producen diferencias significativas entre el grupo de control y experimental (U-Mann-Whitney=212,000 y $p=0.000$).

Cuarta: Las estrategias de aprendizaje mejora significativamente la comprensión lectora desde la dimensión criterial de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro-2016. El grupo experimental obtiene mayores resultados que el grupo control. Antes de administrar las estrategias de aprendizaje, ambos grupos (control y experimental) muestran estados iniciales parecidos (U-Mann-Whitney=450,000 y $p=1.000$). Pero, después de trabajar las estrategias de aprendizaje, se producen diferencias significativas entre el grupo de control y experimental (U-Mann-Whitney=234,000 y $p=0.001$).

VI. Recomendaciones

- Primera:** Dentro de la política educativa relacionada a gestión del currículo, resulta imprescindible incluir en el Currículo Nacional de la Educación Básica, la necesidad de fortalecer estrategias de aprendizaje durante las sesiones de aprendizaje insertadas de modo transversal en todas las áreas curriculares, dado que ello asegurará que se eleven los niveles de comprensión lectora en los estudiantes.
- Segunda:** Desarrollar un programa de plan lector a nivel nacional, donde se consideren estrategias cognitivas, metacognitivas y de búsqueda de la información, dado que esos aspectos facilitan el desarrollo de capacidades que permitan que los estudiantes desarrollen capacidades que le permiten entender lo que leen. Considerar el presente programa desarrollado en la presente tesis como referente de esta construcción ya que corresponde a una experiencia exitosa para la mejora de la educación.
- Tercera:** Con la finalidad de que las políticas que buscan desarrollar comprensión lectora a nivel nacional, sería pertinente diseñar un plan nacional de capacitación a los docentes de los tres niveles de Educación Básica Regular y en dicho plan deberían de considerarse programas educativos como recursos didácticos; para ello, los programas deben contemplar como componentes principales las estrategias de aprendizaje; siendo los niveles de comprensión literal, inferencial y criterial los indicadores de resultado que permitan evaluar el impacto del mismo y difundir sus alcances.
- Cuarta:** Durante la asistencia técnica a los docentes de los tres niveles de Educación Básica Regular incluir en las rutas metodológicas el tema del fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje a fin de que los docentes, incluyan en su programación anual, unidades de aprendizaje y sesiones de aprendizaje, actividades que permitan que los estudiantes desarrollen mejores niveles de comprensión lectora.

VII. Referencias

- Acosta, I. (2009). *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Granada.
- Ainley, M. D. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 85, 395-405.
- Alcalá, G. (2012). *Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del colegio Parroquial Santísima Cruz de Chulucanas*. Tesis de Maestría. Universidad de Piura. Piura.
- Aliaga, L. (2012). *Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla*. Tesis de Maestría. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.
- Beltrán, J. (1996). *Estrategias de aprendizaje*. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Carrasco, S. (2009). *Metodología de la investigación científica*. Lima Editorial San Marcos.
- Catalá, G.; Catalá, M.; Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Chi, M. T. H., Glaser, R. y Farr, M. (Eds.) (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Consuelo, B. (2007) *Manual de Animación Lectora*. Lima. MINEDU
- De Andrea, G. (2010). Perspectivas cualitativa y cuantitativa en investigación ¿inconmensurables? *Fundamentos en Humanidades*, 11(21), pp. 53-66. Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read*. Boston: Allyn and Bacon.
- Garner, R. (1988). *Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies*. E. Weinstein, Goetz, E. y Alexander, P. A. (Eds.). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.

- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González, R., Valle, A. y Vázquez, A. (1994). *Las estrategias de aprendizaje*. En González R., *Psicología de la instrucción. El profesor y el estudiante*. La Coruña: Universidad.
- Goodman, S. (2007). *El proceso de lectura: consideraciones través de las lenguas y el desarrollo*. En Ferrero, E. y Gómez, M. (comp.), *Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Gordillo y Flórez (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas* (53), pp. 95-107. Universidad La Salle. Colombia
- Guevara, Y.; Guerra, J.; Delgado, U. y Flores, C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), pp. 113-121. Universidad Católica de Colombia Bogotá, Colombia
- Gutiérrez, C. y Salmerón, H. (2012), Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), pp. 182-202.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6° Edición). México: Mc-Graw Hill.
- Hernández, P. y García, L. A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide
- Ibáñez, R. (2007). Comprensión de textos disciplinares escritos en inglés. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 45(1), pp. 67-85.

- Justicia, F. (1996). *Metacognición y currículum*. En J. Beltrán Y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Kirby, J. (1984). *Cognitive strategies and educational performance*. New York: Academic Press.
- Kurtz, B.E. (1990). *Cultural influence in children's cognitive and metacognitive development*. En W. Schneider y F. E. Weinert (Eds.), *Interactions among aptitudes, strategies and knowledge in cognitive performance*. New York: Springer-Verlag.
- Madero, I. (2011). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*. Tesis doctoral. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Guadalajara.
- Mayer, J.D. (2000). *Emotion, Intelligence, Emotional Intelligence*. En J. P. Forgas (Ed.). *The handbook of affect and social cognition* (pp. 410-431). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum y Associates.
- Mayer, R. E. (2002). *Psicología educativa*. Madrid: Prentice-Hall.
- Meece, J. L. (1994). *The role of motivation in self-regulated learning*. En D. H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Monereo, C. (Coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Clariana, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos: Cuando aprender es consecuencia de pensar*. Madrid: Pascal.
- Morales, S. (2011). Variables Socioculturales y Cognitivas en el Desarrollo de la Comprensión de Lectura en Lima, Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (3), pp. 96 - 129
- Morles, A. (1999). El proceso de la comprensión en la lectura. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 279-293.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.

- Palincsar, A.S. y Brown, A.L. (1997). La enseñanza para la lectura autorregulada, en Resnick L. y Klopfer L. (comp.) *Currículum y cognición*. Argentina: Aique.
- Paris, S. G. y Newman, R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 87-102.
- Pinzás, J. (2005) *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la Comprensión Lectora*. Ministerio de Educación. Lima – Perú.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. y Postigo, Y. (1993). *Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo*. En C. Monereo (Compil.), *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech.
- Prieto, M. D. y Pérez, L. (1993). *Programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Síntesis.
- Ramos M. (2013). *La comprensión lectora como un instrumento principal en la enseñanza de las ciencias naturales. Tesis de Maestría de la universidad de Colombia*.
- Revilla (2012). *Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima*.
- Ridley, D. S., Schutz, P. A., Glanz, R. S. y Weinstein, C. E. (1992). Self-regulated learning: The interactive influence of metacognitive awareness and goal-setting. *Journal of Experimental Education*, 60, 293-306.
- Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. Universidad Autónoma de Nuevo León. México.
- Sánchez H. y Reyes C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica* (Quinta Edición). Lima: Business Support Anneth SRL.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Barcelona: Graó.

- Symons, S., Snyder, B. L., Cariglia-Bull, T. y Pressley, T. (1989). *Why be optimistic about cognitive strategy instruction?*. En C. B. McCormick, G. E. Miller y M. Pressley (Eds.), *Cognitive strategy research: From basic research to educational applications*. New York: Springer-Verlag.
- Sanz, Á. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de educación, MEC España* núm. Extraordinario, pp. 95-120. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_09.pdf
- Solé, M. (2005). La taxonomía de Barret: una alternativa para la evaluación lectora. *KALEIDOSCOPIO Revista de Educación, humanidades y artes*, 2(3), Págs.1-4.
- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories. An educational perspective*. New York: McMillan.
- Selmes, I. (1988). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós.
- Subia, L.; Mendoza, R. y Rivera, L. (2012). *Influencia del programa “Mis lecturas preferidas” en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la institución educativa nº 71011 “San Luis Gonzaga” Ayaviri – Melgar – Puno 2011*. Tesis de Maestría. Universidad Cesar Vallejo, Ayaviri, Puno.
- Shuell, T. J. (1993). Toward an integrated theory of teaching and learning. *Educational Psychologist*, 28, 291-311.
- Treviños, L. (2013). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Huancayo*. Tesis doctoral. Universidad Nacional del Centro del Perú. Huancayo.
- Valle, A.; González R.; Cuevas, L.; Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), pp. 53-68. Universidad del País Vasco, España.
- Valle, A., González, R., Barca, A. y Núñez, J. C. (1996). Variables cognitivo-motivacionales y aprendizaje escolar: Algunas reflexiones desde una visión constructivista del proceso de aprendizaje. *Bordón*, 48 (3), 337-344

- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategic discourse comprehension*. New York: Academia Press,.
- Vegas, A. (2015). *Estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora dirigido a docentes*. Tesis de Maestría. Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.

VIII. Anexos

Anexo 1. Matriz de consistencia

TITULO: Estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora en estudiantes del sexto ciclo en una Institución Educativa, San Isidro – 2016				
AUTOR: Cusiualpa Torres, Julia Isabel				
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES E INDICADORES	
Problema general ¿De qué manera las estrategias mejoran la comprensión lectora de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa, San Isidro – 2016?	Objetivo General Determinar si las estrategias de aprendizaje mejoran la comprensión lectora de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa, San Isidro – 2016.	Hipótesis general Las estrategias de aprendizaje mejoran la comprensión lectora de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa, San Isidro – 2016.	Variable independiente: Estrategias de aprendizaje	
			Dimensiones	Organización del programa
			Estrategias cognitivas	4 sesiones de 90 minutos
			Estrategias metacognitivas	4 sesiones de 90 minutos
			Las estrategias de manejo de recursos	4 sesiones de 90 minutos
Problemas específicos ¿De qué manera las estrategias de aprendizaje mejoran la comprensión lectora literal de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa, San Isidro – 2016?	Objetivos específicos: Determinar si las estrategias de aprendizaje mejoran la comprensión lectora literal de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa, San Isidro – 2016.	Hipótesis específicas Las estrategias de aprendizaje mejoran la comprensión lectora literal de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa, San Isidro – 2016.	Variable dependiente: Comprensión lectora	
			Dimensiones	Indicadores
			Literal	- Identifica detalles - Precisa espacio, tiempo, personajes
			Inferencial	- Deduce enseñanzas y mensajes - Plantear ideas fuerza sobre el contenido - Inferir el significado de palabras - Inferir secuencias lógicas
				Ítems: 1 – 6 Niveles o rangos: Inicio: 0 – 6 Proceso: 7 – 13 Logrado: 14 – 20

¿De qué manera las estrategias de aprendizaje mejoran la comprensión lectora inferencial de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa, San Isidro – 2016?	Determinar si las estrategias de aprendizaje mejoran la comprensión lectora inferencial de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa, San Isidro – 2016.	Las estrategias de aprendizaje mejoran la comprensión lectora inferencial de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa, San Isidro – 2016.			
¿De qué manera las estrategias de aprendizaje mejoran la comprensión lectora criterial de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa, San Isidro – 2016?	Determinar si las estrategias de aprendizaje mejoran la comprensión lectora criterial de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa, San Isidro – 2016.	Las estrategias de aprendizaje mejoran la comprensión lectora criterial de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa, San Isidro – 2016.	Criterial	<ul style="list-style-type: none"> - Juzga el contenido de un texto - Capta sentidos implícitos - Emite juicio frente a un comportamiento 	16 – 22

Anexo 2. Instrumentos

Cuestionario de comprensión lectora

El cóndor

(Texto expositivo continuo)

Sobre la cordillera de los Andes, el cóndor extiende sus alas y se deja llevar. No aletea. Las corrientes del viento lo ayudan a dibujar su vuelo hasta los 7 000 metros de altura. En el aire, es un ave majestuosa. Pero cuando pisa tierra, todo su esplendor se derrumba por acción del hombre.

El ave más grande del mundo habita en varios países de Sudamérica: Perú, Ecuador, Colombia, Bolivia, Chile, Argentina y Venezuela. Pero investigaciones del experto Renzo Piana revelan que su población ha disminuido en la última década.

En Ecuador, Colombia y Venezuela quedan muy pocos ejemplares, por lo que la condición de la especie en estos, países es crítica. La situación en Perú también es muy preocupante. Si bien no contamos con censos oficiales, se calcula que aquí habitan entre 600 y 2 500 cóndores, según el Servicio Nacional Forestal y de Fauna Silvestre (SERFOR) del Ministerio de Agricultura.

“Basándonos en las investigaciones de Piana, se cree que para el año 2030, el cóndor podría extinguirse en el Perú si no hacemos nada al respecto”, advierte Fabiola Muñoz mencionó que para cambiar esta realidad, el Perú ya trabaja en un plan de conservación del cóndor, el cual implicará realizar censos a la especie, fondos para investigación, medidas para garantizar su reproducción y educación ambiental para derribar los mitos que ponen en peligro a este animal.

En nuestro país solo quedan entre 600 y 2500 ejemplares de esta ave. El desconocimiento y tradiciones como el Yawar Fiesta son graves amenazas.

Serías amenazas

En el Perú, un factor de amenaza es el desconocimiento. A pesar de ser un ave carroñera (que se alimenta de carne en descomposición), algunas comunidades en los Andes peruanos creen que el cóndor es un peligro para sus ganados y los matan colocando cuerpos de pumas y zorros envenenados al borde de los precipicios.

Además su captura es un gran negocio. Los organizadores de fiestas tradicionales como el Yawar Fiesta pagan hasta cuatro mil nuevos soles por un cóndor vivo, que luego será amarrado sobre el lomo de un toro.

“Estos animales son muy sensibles al estrés y en muchos casos terminan muriendo ese mismo día o al siguiente”, lamenta Muñoz. El peligro se multiplica por los 40 Yawar Fiesta que se celebran en el centro y sur andino cada año.

Responde las preguntas del 1 a la 7, utilizando la información del texto sobre el cóndor.

1. ¿En qué países habita esta majestuosa ave?

- a) En los países de Perú, Colombia, Bolivia, Chile y Puerto Rico.
- b) En varios países de Sudamérica y Norteamérica.
- c) En varios países de Norteamérica.
- d) En Perú, Ecuador, Colombia, Bolivia, Chile, Argentina y Venezuela.

2. ¿Cuántos cóndores quedan en nuestro país?

- a) 500 y 2400 ejemplares
- b) 450 y 2000 ejemplares
- c) 2000 ejemplares
- d) 600 y 2500 ejemplares

3. ¿Qué podría pasar si el plan mencionado por Fabiola Muñoz se realiza con éxito?

- a) El cóndor podría dejar de comer ganado.
- b) El cóndor tendría más de una pareja.
- c) El cóndor aumentaría su población.
- d) El cóndor tendría una cría por año.

4. ¿Cuál de las siguientes alternativas sería un título adecuado para el texto?

- a) El increíble vuelo del cóndor andino.
- b) La posible extinción del cóndor andino.
- c) La baja reproducción del cóndor andino.
- d) El gran sufrimiento del cóndor andino.

5. ¿Qué característica del cóndor lo pondría en riesgo de extinción?

- a) Su longevidad.
- b) Su monogamia.
- c) Su gran tamaño.
- d) Su baja reproducción.

6. Observa la siguiente parte del texto:

En nuestro país, solo quedan entre 600 y 2500 ejemplares de esta ave. El desconocimiento y tradiciones como el Yawar Fiesta son graves amenazas.

¿Para qué crees que el autor incluyó este recuadro en el texto?

- a) Para comparar ideas importantes del texto.
- b) Para ampliar ideas presentadas en el texto.
- c) Para resaltar ideas importantes del texto.
- d) Para resumir ideas presentadas en el texto.

La presencia de los
cóndores es el Yawar Fiesta
es necesaria

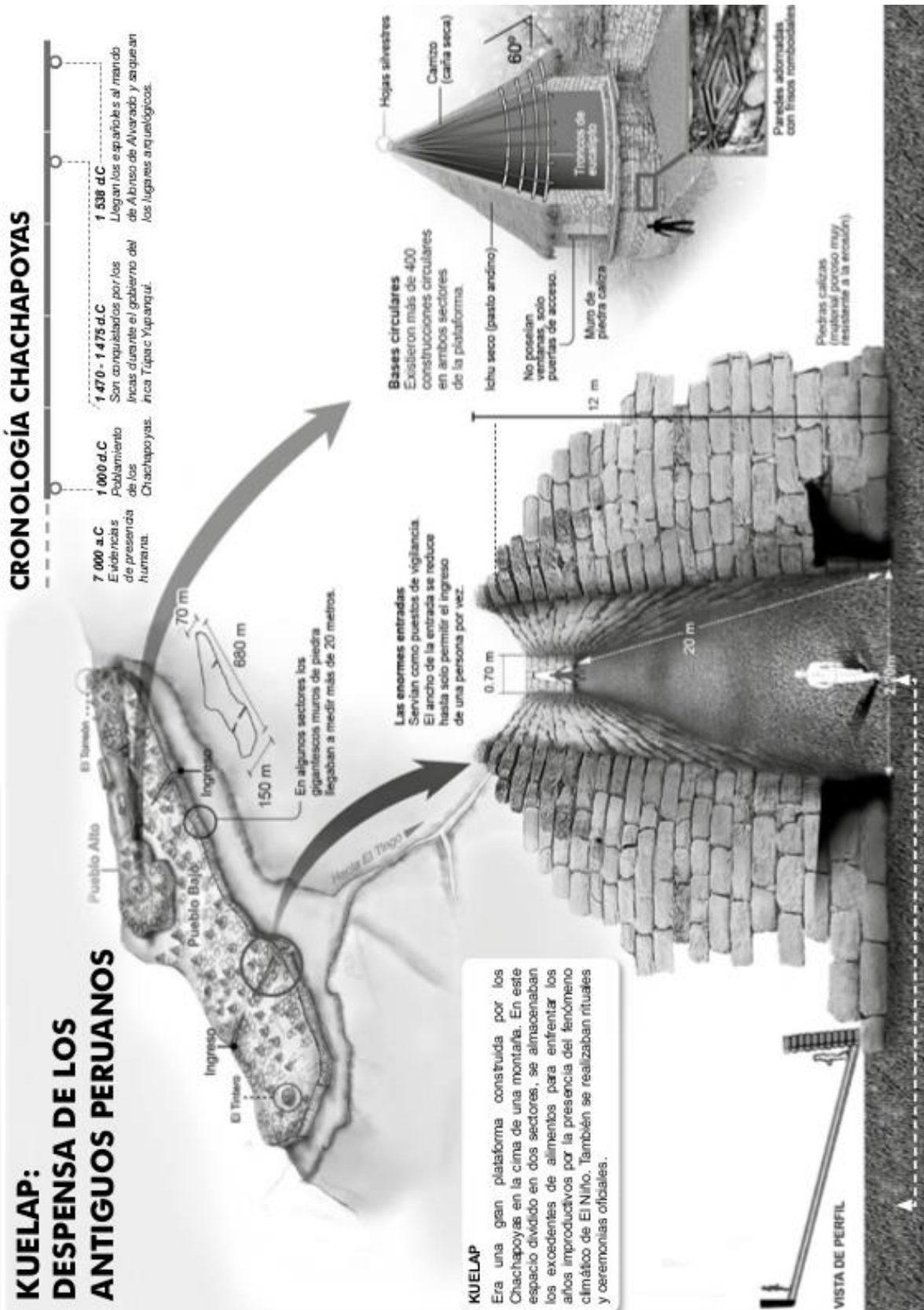
7. José leyó el texto y opinó lo siguiente:



- a) Es inhumano seguir cazando y utilizando esta ave como parte de una fiesta tradicional
- b) Continuar con la captura del cóndor para las 40 Yawar Fiesta anual.
- c) Es importante garantizar su existencia como elemento vital del medio ambiente.
- d) Prohibir la captura de estas aves y buscar medidas severas para garantizar su reproducción y educación ambiental.

Kuelap

(Texto descriptivo discontinuo)



Responde las preguntas de la 8 a la 12, utilizando la información del texto sobre Kuelap.

8. ¿Cuántas construcciones circulares existieron aproximadamente en Kuelap?

- a) 400
- b) 680
- c) 60
- d) 150

9. ¿Qué protegía a Kuelap contra la erosión?

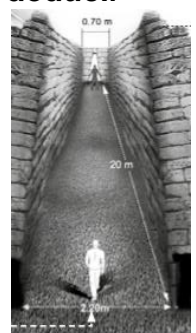
- a) Su ubicación en la cima de una montaña.
- b) Su distribución en dos extensas plataformas.
- c) El uso de ichu seco en sus bases circulares.
- d) El empleo de piedras calizas en sus muros.

10. ¿Con qué propósito principal se ha hecho este texto?

- a) Para narrar un hecho.
- b) Para explicar un tema.
- c) Para describir una obra.
- d) Para expresar una opinión.

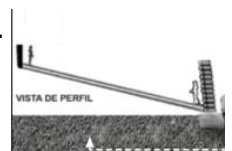
11. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sobre Kuelap se puede deducir de lo expresado en el texto?

- a) Fue saqueada antes de 1500 d. C.
- b) Fue construida después de 1000 d. C.
- c) Podría haber funcionado como fortaleza.
- d) Podía ser defendida por una sola persona.



12. ¿Para qué el autor ha colocado estas dos imágenes en el texto

- a) Para mostrar que la entrada a Kuelap se encontraba inclinada.
- b) Para indicar que la entrada a Kuelap medía 20 metros de altura.
- c) Para explicar que Kuelap podía ser defendido por una persona.
- d) Para señalar que Kuelap contaba con 3 puestos de vigilancia.



Responde las preguntas de la 13 a la 17, utilizando la información de los textos sobre la mantarraya gigante.

13. ¿Cuánto pesaba la mantarraya gigante capturada en Tumbes?

- a) 1350 kilogramos.
- b) 1500 kilogramos
- c) 1100 kilogramos
- d) 1000 kilogramos.

14. Según lo leído, si tomamos en cuenta la zona en la que fue capturada la mantarraya gigante, podemos afirmar que se encontraba.

- a) En su zona de saltos.
- b) En su zona de migración.
- c) En su zona de nacimiento.
- d) En su zona de reproducción.

15. ¿Por qué el biólogo Vera estaba preocupado por el sacrificio de la mantarraya gigante por parte de los pescadores?

- a) Porque es una especie en estado vulnerable.
- b) Porque es una especie que estaba migrando.
- c) Porque los pescadores fueron crueles al despedazar a la mantarraya.
- d) Porque la mantarraya puede expulsar un veneno que contamine la playa.

16. En el segundo texto, ¿qué quiere decir que “las mantarrayas gigantes migran”?

- a) Que las mantarrayas gigantes se desplazan de un lugar a otro.
- b) Que las mantarrayas gigantes se reproducen en distintas zonas.
- c) Que las mantarrayas gigantes recorren las costas de California.
- d) Que las mantarrayas gigantes realizan saltos de hasta siete metros.

17. Lee con atención la siguiente parte del texto:

El especialista explicó que el suceso ocurrió en la madrugada del 17 de abril mientras una chalana (pequeña nave que tiende mallas en el mar) realizaba sus faenas habituales de pesca de lenguado a 8 millas de la costa de Tumbes.

¿Para qué se ha usado el paréntesis en la frase subrayada?

- a) Para indicar una ubicación geográfica.
- b) Para señalar lo que dijo el especialista.
- c) Para enfatizar la idea central del texto.
- d) Para aclarar el significado de una palabra.

Responde las preguntas de la 18 a la 22, utilizando la información de los textos *No todos los animales son mascotas* y *El cautiverio afecta a los animales silvestres*.

18. ¿Qué se debe de tomar en cuenta sobre la vida de los animales silvestres antes de tenerlos como mascotas?

- a) Debemos respetar sus condiciones naturales de donde provienen.
- b) Criarlos en ambientes distintos al suyo.
- c) Los animales silvestres también pueden ser mascotas.
- d) Tenerlos en casa como diversión.

19. De acuerdo con el tercer párrafo, que un animal silvestre no tenga crías cuando vive en una casa es un ejemplo de que

- a) No logra satisfacer todas sus necesidades básicas.
- b) Puede ser un peligro para la salud de la familia.
- c) Se produciría un desequilibrio en el ecosistema.
- d) No ha desarrollado habilidades de supervivencia.

20. ¿Cuál de los siguientes casos es un ejemplo de la frase “la manifestación de sus instintos salvajes es inevitable”?

- a) Una pareja de loros enjaulados tiene problemas para reproducirse.
- b) Una pareja de mapaches fue echada a la calle pues tenían un olor fuerte.
- c) Un león criado en cautiverio desde cachorro atacó a su amo.
- d) Un cocodrilo criado en una jaula murió por una rara enfermedad.

21. En el texto, ¿para qué se ha colocado un número pequeño al lado derecho de la palabra “Interpol”?

- a) Para destacar la importancia que tiene la palabra “Interpol”.
- b) Para resaltar que la palabra “Interpol” está escrita en otro idioma.
- c) Para indicar que hay una aclaración relacionada a la palabra “Interpol”.
- d) Para explicar que la palabra “Interpol” tiene significado desconocido.

22. ¿Cuál es la principal razón por la que se incluyó la información de las iguanas y de los mapaches en el texto?

- a) Para dar ejemplos de cómo el cautiverio daña a los animales silvestres.
- b) Para describir algunas características de la vida de animales en cautiverio.
- c) Para informar que estos dos animales están en peligro de extinción.
- d) Para indicar que está prohibido vender estos animales como mascotas.

(Texto narrativo múltiple)

Viernes 24 de abril de 2015

Pescadores capturan mantarraya gigante

Tumbes.- Una mantarraya gigante fue capturada por pescadores tumbesinos en una zona llamada Punta Malpelo (cerca de la frontera con Ecuador). Pese a que no es la primera vez que se ha reportado en Tumbes la presencia de una mantarraya gigante, el hecho causó asombro entre los tumbesinos porque el animal en cuestión pesaba 1100 kilogramos y medía casi siete metros de ancho.

“La captura ha sido una casualidad”, sostuvo Manuel Vera, biólogo del Instituto del Mar del Perú. El especialista explicó que el suceso ocurrió en la madrugada del 17 de abril mientras una chalana (pequeña nave que tiende mallas en el mar) realizaba sus faenas habituales de pesca de lenguado a 8 millas de la costa de Tumbes. En este lugar, afirma Vera, la mantarraya gigante se habría enredado en una punta del ancla de la embarcación y tras varias horas de intentar liberarse finalmente fue arrastrada hasta la playa La Cruz.



Vera denunció que una vez en la playa el animal fue descuartizado. La mayor parte del cuerpo fue vendido. Los pescadores, siguiendo las creencias de la zona, enterraron la cabeza de la mantarraya gigante por considerarla un símbolo de mala suerte. El experto mostró su preocupación por el sacrificio de este animal, dado el estado actual de la especie. En ese sentido, Vera anunció que el Instituto del Mar del Perú próximamente implementará una serie de medidas para protegerla.

Lee los textos y responde las preguntas del 16 hasta la 20

La mantarraya gigante

Es la más grande de las rayas. Comúnmente es conocido como mantarraya gigante, aunque en algunos países también es llamada “manta diablo” por la forma de su cabeza.

Esta especie puede llegar a medir hasta siete metros de ancho y pesar 1350 kilogramos aproximadamente al alcanzar la edad adulta. Sin embargo, investigadores han observado ejemplares de 9 metros de ancho que sobrepasarían los 1500 kilogramos.

Las mantarrayas gigante viven en las aguas del océano Pacífico, entre las costas de California (Estados Unidos) y las islas Galápagos (Ecuador). En ciertas épocas del año, migran fuera de estas zonas en busca de aguas frías, pero vuelven a sus lugares de nacimiento.

Una de las características más destacadas de este gigante marino es que, a diferencia de otras rayas, carece de aguijón venenoso en la cola. Diversos estudios coinciden en señalar que es un animal pacífico pues hasta la fecha no se ha registrado ningún ataque de mantarraya contra el hombre. No obstante, sí pueden representar un peligro porque suelen realizar saltos (que alcanzan hasta siete metros) y por su peso esto puede ser mortal para cualquier persona que se encuentre cerca.

En la actualidad, la mantarraya gigante se encuentra en estado vulnerable porque la actividad pesquera y su baja tasa de reproducción han provocado la reducción.



ARTÍCULO DE OPINIÓN (Texto argumentativo continuo)

Protege nuestra fauna: No todos los animales son mascotas

Lucero Yrigoyen

¿Alguna vez has pensado que las aves son lindas y te han dado ganas de capturar una para tenerla en casa? Es importante que sepas que las aves, así como las iguanas, los monos y otros animales silvestres no son mascotas.

Por más que disfrutemos de tener animales silvestres en casa debemos respetar sus condiciones naturales y aceptar que criarlos en un ambiente distinto al suyo es, simplemente, cruel. A pesar de que pueda parecer que se adaptan a convivir con humanos, existen varias razones por las que no debemos tener animales silvestres como mascotas.

Primero, aunque los cuidemos bien, es posible que en nuestra casa ellos no logren satisfacer todas sus necesidades. Por ejemplo, difícilmente tendrán crías.

Por otra parte, tenerlos en casa no solo implica un riesgo para la salud del animal, sino también para la salud de la familia, pues pueden contagiarnos enfermedades. Las personas no tenemos defensas contra las enfermedades que nos transmiten los animales.

A nivel ecológico, cada especie cumple una función en los ecosistemas. Las especies dispersoras de semillas, como las iguanas y los tucanes, contribuyen con su labor al crecimiento de nuevos árboles. Otras especies, como las arañas y las serpientes, son controladores de poblaciones al eliminar las plagas de insectos que pueden ser dañinas para las plantas. También existen especies polinizadoras, como los monos titís y las abejas, que intercambian el polen entre las flores propiciando el crecimiento de las semillas y frutas. La disminución de cualquier especie de animales silvestres desequilibra el ecosistema.

Desde el punto de vista legal, tener especies silvestres en casa es un delito porque son consideradas patrimonio del Estado. La Interpol clasifica la venta de animales silvestres como el tercer negocio ilegal más grande del mundo.

Finalmente, la manifestación de los instintos salvajes de algunos de estos animales silvestres es inevitable cuando crecen. Probablemente, terminen destruyendo objetos de la casa donde se encuentren o atacando a alguien. Lo

peor es que los animales silvestres domesticados no se pueden regresar a su hábitat natural porque no desarrollan sus habilidades de supervivencia cuando están en cautiverio.

¡El cautiverio afecta a los animales silvestres!

Iguanas

Cuando las iguanas son llevadas a vivir fuera de su entorno, comúnmente tienen grandes dificultades para reproducirse.

Además, su captura, transporte y adaptación en condiciones de cautiverio son extremadamente estresantes y las dejan susceptibles a las enfermedades.



Por cada iguana que llega a una tienda de mascotas, muchas más mueren de estrés, lesiones o enfermedades.

Mapaches

Muchas familias se dejan enamorar por el bello aspecto de este animal y lo adoptan sin saber que cuando crece puede ser agresivo.

Además, suele tener un olor muy fuerte, aunque se le bañe continuamente.

En la mayoría de los casos, los mapaches son abandonados cuando llegan a la edad adulta debido a que rompen todo lo que está a su alcance (incluidos cables, libros, etc.) y porque muerden a menudo cuando se les quiere coger o acariciar.



Anexo 3. Certificados de validación



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE COMPRENSION LECTORA

DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
LECTURA 1: EL CONDOR (Expositivo continuo)	Si	No	Si	No	Si	No	
Nivel Literal							
1. ¿En qué países habita esta majestuosa ave?	✓		✓		✓		
2. ¿Cuántos cóndores quedan en nuestro país?	✓		✓		✓		
Nivel Inferencial							
3. ¿Qué podría pasar si el plan mencionado por Fabiola Muñoz se realiza con éxito?	✓		✓		✓		
4. ¿Cuál de las siguientes alternativas sería un título adecuado para el texto?	✓		✓		✓		
5. ¿Qué características del cóndor lo pondría en riesgo su extinción?	✓		✓		✓		
Nivel Criterial							
6. ¿Para qué crees que el autor incluyó este recuadro en el texto?	✓		✓		✓		
7. ¿Qué idea del texto podrías utilizar para responder en contra de la opinión de José?	✓		✓		✓		
LECTURA 2: KUELAP (Descriptivo discontinuo)	Si	No	Si	No	Si	No	
Nivel Literal							
8. ¿Cuántas construcciones circulares existieron aproximadamente en Kuelap?	✓		✓		✓		
9. ¿Qué protegía a Kuelap contra la erosión?	✓		✓		✓		
Nivel Inferencial							
10. ¿Con qué propósito principal se ha hecho este texto?	✓		✓		✓		
11. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sobre Kuelap se puede deducir de lo expresado en el texto?	✓		✓		✓		
Nivel Criterial							
12. ¿Para qué el autor ha colocado estas dos imágenes en el texto?	✓		✓		✓		
LECTURA 3: MANTARRAYA (Narrativo múltiple)	Si	No	Si	No	Si	No	
Nivel Literal							
13. ¿Cuánto pesaba la mantarraya gigante capturada en Tumbes?	✓		✓		✓		
Nivel Inferencial							
14. Según lo leído, si tomamos en cuenta la zona en que fue capturada la mantarraya gigante, podemos afirmar que se encontraba.	✓		✓		✓		
15. ¿Por qué el biólogo Vera estaba preocupado por el sacrificio de la mantarraya gigante por parte de los pescadores?	✓		✓		✓		
16. En el segundo texto, ¿qué quiere decir que "las mantarrayas gigantes migran"?	✓		✓		✓		

Nivel Críterial							
17. ¿Para qué se ha usado el paréntesis en la frase subrayada?	✓		✓		✓		
LECTURA 4: MASCOTAS (Argumentativo continuo)	Si	No	Si	No	Si	No	
Nivel Literal							
18. ¿Qué se debe tomar en cuenta sobre la vida de los animales silvestres antes de tenerlos como mascotas?	✓		✓		✓		
Nivel Inferencial							
19. De acuerdo con el tercer párrafo, que un animal silvestre no tenga crías cuando vive en una casa es un ejemplo de que.	✓		✓		✓		
20. ¿Cuál de los siguientes casos en un ejemplo de frase "la manifestación de sus instintos salvajes es inevitable"?:	✓		✓		✓		
Nivel Críterial							
21. En el texto, ¿para qué se ha colocado un número pequeño al lado derecho de la palabra "Interpol"?	✓		✓		✓		
22. ¿Cuál es la principal razón por la que se incluyó la información de las iguanas y de los mapaches en el texto?	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [☒] Aplicable después de corregir [☐] No aplicable [☐]

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. / Mg: Gonzalo Osorio Felipe DNI: 3469557

Especialidad del validador: Docente Metodólogo

.....de.....del 2016

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE COMPRENSION LECTORA

DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
LECTURA 1: EL CONDOR (Expositivo continuo)	Si	No	Si	No	Si	No	
Nivel Literal							
1. ¿En qué países habita esta majestuosa ave?	✓		✓		✓		
2. ¿Cuántos cóndores quedan en nuestro país?	✓		✓		✓		
Nivel Inferencial							
3. ¿Qué podría pasar si el plan mencionado por Fabiola Muñoz se realiza con éxito?	✓		✓		✓		
4. ¿Cuál de las siguientes alternativas sería un título adecuado para el texto?	✓		✓		✓		
5. ¿Qué características del cóndor lo pondría en riesgo su extinción?	✓		✓		✓		
Nivel Criterial							
6. ¿Para qué crees que el autor incluyó este recuadro en el texto?	✓		✓		✓		
7. ¿Qué idea del texto podrías utilizar para responder en contra de la opinión de José?	✓		✓		✓		
LECTURA 2: KUELAP (Descriptivo discontinuo)	Si	No	Si	No	Si	No	
Nivel Literal							
8. ¿Cuántas construcciones circulares existieron aproximadamente en Kuelap?	✓		✓		✓		
9. ¿Qué protegía a Kuelap contra la erosión?	✓		✓		✓		
Nivel Inferencial							
10. ¿Con qué propósito principal se ha hecho este texto?	✓		✓		✓		
11. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sobre Kuelap se puede deducir de lo expresado en el texto?	✓		✓		✓		
Nivel Criterial							
12. ¿Para qué el autor ha colocado estas dos imágenes en el texto?	✓		✓		✓		
LECTURA 3: MANTARRAYA (Narrativo múltiple)	Si	No	Si	No	Si	No	
Nivel Literal							
13. ¿Cuánto pesaba la mantarraya gigante capturada en Tumbes?	✓		✓		✓		
Nivel Inferencial							
14. Según lo leído, si tomamos en cuenta la zona en que fue capturada la mantarraya gigante, podemos afirmar que se encontraba.	✓		✓		✓		
15. ¿Por qué el biólogo Vera estaba preocupado por el sacrificio de la mantarraya gigante por parte de los pescadores?	✓		✓		✓		
16. En el segundo texto, ¿qué quiere decir que "las mantarrayas gigantes migran"?	✓		✓		✓		

Nivel Criterial							
17. ¿Para qué se ha usado el paréntesis en la frase subrayada?	✓		✓		✓		
LECTURA 4: MASCOTAS (Argumentativo continuo)	Si	No	Si	No	Si	No	
Nivel Literal							
18. ¿Qué se debe tomar en cuenta sobre la vida de los animales silvestres antes de tenerlos como mascotas?	✓		✓		✓		
Nivel Inferencial							
19. De acuerdo con el tercer párrafo, que un animal silvestre no tenga crías cuando vive en una casa es un ejemplo de que.	✓		✓		✓		
20. ¿Cuál de los siguientes casos en un ejemplo de frase "la manifestación de sus instintos salvajes es inevitable"?:	✓		✓		✓		
Nivel Criterial							
21. En el texto, ¿para qué se ha colocado un número pequeño al lado derecho de la palabra "Interpol"?	✓		✓		✓		
22. ¿Cuál es la principal razón por la que se incluyó la información de las iguanas y de los mapaches en el texto?	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [✓]**

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. / Mg: ANDRÉS DOMINGO MORALES

DNI: 19873533

Especialidad del validador: Matemático - Estadístico

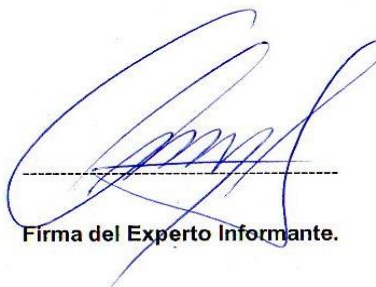
18 de Setiembre del 2016

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE COMPRENSION LECTORA

DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
LECTURA 1: EL CONDOR (Expositivo continuo)	Si	No	Si	No	Si	No	
Nivel Literal							
1. ¿En qué países habita esta majestuosa ave?	✓		✓		✓		
2. ¿Cuántos cóndores quedan en nuestro país?	✓		✓		✓		
Nivel Inferencial							
3. ¿Qué podría pasar si el plan mencionado por Fabiola Muñoz se realiza con éxito?	✓		✓		✓		
4. ¿Cuál de las siguientes alternativas sería un título adecuado para el texto?	✓		✓		✓		
5. ¿Qué características del cóndor lo pondría en riesgo su extinción?	✓		✓		✓		
Nivel Criterial							
6. ¿Para qué crees que el autor incluyó este recuadro en el texto?	✓		✓		✓		
7. ¿Qué idea del texto podrías utilizar para responder en contra de la opinión de José?	✓		✓		✓		
LECTURA 2: KUELAP (Descriptivo discontinuo)	Si	No	Si	No	Si	No	
Nivel Literal							
8. ¿Cuántas construcciones circulares existieron aproximadamente en Kuelap?	✓		✓		✓		
9. ¿Qué protegía a Kuelap contra la erosión?	✓		✓		✓		
Nivel Inferencial							
10. ¿Con qué propósito principal se ha hecho este texto?	✓		✓		✓		
11. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sobre Kuelap se puede deducir de lo expresado en el texto?	✓		✓		✓		
Nivel Criterial							
12. ¿Para qué el autor ha colocado estas dos imágenes en el texto?	✓		✓		✓		
LECTURA 3: MANTARRAYA (Narrativo múltiple)	Si	No	Si	No	Si	No	
Nivel Literal							
13. ¿Cuánto pesaba la mantarraya gigante capturada en Tumbes?	✓		✓		✓		
Nivel Inferencial							
14. Según lo leído, si tomamos en cuenta la zona en que fue capturada la mantarraya gigante, podemos afirmar que se encontraba.	✓		✓		✓		
15. ¿Por qué el biólogo Vera estaba preocupado por el sacrificio de la mantarraya gigante por parte de los pescadores?	✓		✓		✓		
16. En el segundo texto, ¿qué quiere decir que "las mantarrayas gigantes migran"?	✓		✓		✓		

Nivel Criterial						
17. ¿Para qué se ha usado el paréntesis en la frase subrayada?	✓		✓		✓	
LECTURA 4: MASCOTAS (Argumentativo continuo)	Si	No	Si	No	Si	No
Nivel Literal						
18. ¿Qué se debe tomar en cuenta sobre la vida de los animales silvestres antes de tenerlos como mascotas?	✓		✓		✓	
Nivel Inferencial						
19. De acuerdo con el tercer párrafo, que un animal silvestre no tenga crías cuando vive en una casa es un ejemplo de que.	✓		✓		✓	
20. ¿Cuál de los siguientes casos en un ejemplo de frase "la manifestación de sus instintos salvajes es inevitable"?:	✓		✓		✓	
Nivel Criterial						
21. En el texto, ¿para qué se ha colocado un número pequeño al lado derecho de la palabra "Interpol"?	✓		✓		✓	
22. ¿Cuál es la principal razón por la que se incluyó la información de las iguanas y de los mapaches en el texto?	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Hay suficiencia.

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [✓]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. / Mg:

Monacho Vargas Israel

DNI:

09968995

Especialidad del validador:

Dra. Administración de la educación

.....de.....del 20.16.

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE COMPRENSION LECTORA

DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
LECTURA 1: EL CONDOR (Expositivo continuo)	Si	No	Si	No	Si	No	
Nivel Literal							
1. ¿En qué países habita esta majestuosa ave?	✓		✓		✓		
2. ¿Cuántos cóndores quedan en nuestro país?	✓		✓		✓		
Nivel Inferencial							
3. ¿Qué podría pasar si el plan mencionado por Fabiola Muñoz se realiza con éxito?	✓		✓		✓		
4. ¿Cuál de las siguientes alternativas sería un título adecuado para el texto?	✓		✓		✓		
5. ¿Qué características del cóndor lo pondría en riesgo su extinción?	✓		✓		✓		
Nivel Criterial							
6. ¿Para qué crees que el autor incluyó este recuadro en el texto?	✓		✓		✓		
7. ¿Qué idea del texto podrías utilizar para responder en contra de la opinión de José?	✓		✓		✓		
LECTURA 2: KUELAP (Descriptivo discontinuo)	Si	No	Si	No	Si	No	
Nivel Literal							
8. ¿Cuántas construcciones circulares existieron aproximadamente en Kuelap?	✓		✓		✓		
9. ¿Qué protegía a Kuelap contra la erosión?	✓		✓		✓		
Nivel Inferencial							
10. ¿Con qué propósito principal se ha hecho este texto?	✓		✓		✓		
11. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sobre Kuelap se puede deducir de lo expresado en el texto?	✓		✓		✓		
Nivel Criterial							
12. ¿Para qué el autor ha colocado estas dos imágenes en el texto?	✓		✓		✓		
LECTURA 3: MANTARRAYA (Narrativo múltiple)	Si	No	Si	No	Si	No	
Nivel Literal							
13. ¿Cuánto pesaba la mantarraya gigante capturada en Tumbes?	✓		✓		✓		
Nivel Inferencial							
14. Según lo leído, si tomamos en cuenta la zona en que fue capturada la mantarraya gigante, podemos afirmar que se encontraba.	✓		✓		✓		
15. ¿Por qué el biólogo Vera estaba preocupado por el sacrificio de la mantarraya gigante por parte de los pescadores?	✓		✓		✓		
16. En el segundo texto, ¿qué quiere decir que "las mantarrayas gigantes migran"?	✓		✓		✓		

Nivel Criterial							
17. ¿Para qué se ha usado el paréntesis en la frase subrayada?	✓		✓		✓		
LECTURA 4: MASCOTAS (Argumentativo continuo)	Si	No	Si	No	Si	No	
Nivel Literal							
18. ¿Qué se debe tomar en cuenta sobre la vida de los animales silvestres antes de tenerlos como mascotas?	✓		✓		✓		
Nivel Inferencial							
19. De acuerdo con el tercer párrafo, que un animal silvestre no tenga crías cuando vive en una casa es un ejemplo de que.	✓		✓		✓		
20. ¿Cuál de los siguientes casos en un ejemplo de frase "la manifestación de sus instintos salvajes es inevitable"?:	✓		✓		✓		
Nivel Criterial							
21. En el texto, ¿para qué se ha colocado un número pequeño al lado derecho de la palabra "Interpol"?	✓		✓		✓		
22. ¿Cuál es la principal razón por la que se incluyó la información de las iguanas y de los mapaches en el texto?	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable ☒ Aplicable después de corregir ☐ No aplicable ☐

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. / Mg: Morillo Flores John DNI: 10720025

Especialidad del validador: Metodólogo Dr. en Administración de la educación

.....de.....del 20....

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


Firma del Experto Informante.

Anexo 4. Sesiones para desarrollar estrategias de aprendizaje

UNIDADES DE APRENDIZAJE

I. DATOS GENERALES

- | | |
|----------------------------|----------------------------------|
| a) Área | : Comunicación |
| b) Grados | : 1º y 2º |
| c) Contenido a desarrollar | : El texto y sus clases |
| d) Valor del mes | : Tolerancia y Respeto |
| e) Profesora | : Julia Isabel Cusihualpa Torres |
| f) Duración | : agosto y setiembre |

II. ORGANIZADORES / COMPETENCIAS

Expresión y comprensión oral

Juicio crítico

III. JUSTIFICACIÓN

En estas unidades se busca mejorar la capacidad de comprensión lectora de las estudiantes de esta institución educativa a través del nivel literal, inferencial y criterial, para ello se ha utilizado estrategias cognitivas, metacognitivas y de recursos, con la finalidad de acrecentar su comprensión.

VI. ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES Y/O ESTRATEGIAS
- Localiza información relevante en diversos textos de variadas estructuras con claridad.	- Dialoga sobre la importancia de la comprensión lectora. - Organiza la información con respecto a la diversidad de textos existentes en el medio.
- Analiza los elementos del texto expositivo en una lectura, emite juicio sobre lo leído. - Aplica los pasos del proceso lector en las lecturas que lee y analiza.	- Lectura de textos. - Predice contenidos - Comprueba sus hipótesis
- Obtiene información de un texto descriptivo. - Analiza los elementos del texto descriptivo.	- Determinar la intención del autor. - Utiliza el diccionario. - Subraya expresiones - Identifica ideas principales.
- Deduce el propósito de un texto con varios elementos complejos en su estructura.	- Dialoga sobre el texto a leer. - Aprecia la lectura. - Subraya ideas. - Elabora esquemas. - Discrimina temas de subtemas.
- Analiza sus lecturas aplicando los niveles de comprensión lectora propuestos.	- Diferencia los niveles de comprensión lectora en lo literal, inferencial y criterial. - Infiere conclusiones. - Evalúa el texto en forma global.
- Analiza una infografía de elementos referido a las dimensiones de la comprensión lectora y responde	- Selecciona el organizador visual. - Explica el tema - Responde preguntas

el contenido.	
- Recrea los momentos de la lectura cuando lee y analiza diversos textos escritos.	- Se hace preguntas antes de leer. - Durante la lectura realiza diversas actividades de comprensión lectora. - Después de leer realiza actividades relacionadas con los niveles inferencial y crítico.
- Reconoce la silueta o la estructura externa y las características del texto argumentativo.	- Refuerza su punto de vista argumentativo de diversos temas que se planteen en la clase.
- Deduce el propósito de un texto con varios elementos complejos en su estructura.	- Reconoce a través de fichas de refuerzo el propósito de un texto.
- Reconoce la estructura externa y las características del texto expositivo. - Utiliza estrategias o técnicas de acuerdo con el texto y su propósito lector.	- Identifica la estructura externa y característica que contiene un texto expositivo. - Trabaja fichas de ejemplos de textos significativos.
- Deduce el propósito de un texto con varios elementos complejos en su estructura.	- Infiere el propósito de un texto continuo o discontinuo.

V. EVALUACIÓN

CAPACIDAD	INDICADORES	INSTRUMENTOS
COMPRENSIÓN LECTORA	- Problematisa, plantea hipótesis y conclusiones. - Reconoce ideas principales y secundarias. - Activa conocimientos previos. - Predice contenidos - Infiere conclusiones - Reflexiona la calidad del texto.	Fichas. Pre y post test

VI. RECURSOS Separatas, Ppt, papelógrafo, cuaderno, Tics.

SESIÓN N° 1 El texto y sus clases



I.- DATOS INFORMATIVOS

ÁREA	COMUNICACIÓN	CICLO	VI	TIEMPO	2 horas	BIMESTRE	III
GRADO/	1° y 2° GRADO	FECHA	AGOSTO	DOCENTE	Mg. Julia Cusiualpa Torres	I. E. Pquial. "Reina de la Paz"	

II.- SITUACIONES DE APRENDIZAJE

CAMPO TEMÁTICO		ACTIVIDADES	
Campo temático: ➤ El texto y sus clases		Actividad: ➤ Reconoce las clases de textos a través de la exposición grupal.	
APRENDIZAJES ESPERADOS			
COMPETENCIA	CAPACIDAD	CONTENIDO	INDICADORES
Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna	Obtiene información de diversos textos escritos.	Definición de texto Tipos de textos Estructura de textos continuos y discontinuos	Localiza información relevante en diversos textos de variadas estructuras con claridad.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

INICIO	Se establece las normas de convivencia para la realización de la clase. La docente les muestra a través de powerpoint diversos textos que las estudiantes observarán detenidamente, les da un breve tiempo para recordar lo que saben al respecto. A continuación se les genera una serie de preguntas a las estudiantes: ➤ ¿Sabes lo que es un texto?, ¿Qué tipo de textos conocen? ➤ ¿Qué tipo de textos has utilizado con más frecuencia durante la etapa escolar? Se recoge los saberes previos de las estudiantes.
PROCESO	➤ Las estudiantes se agrupan para realizar el siguiente trabajo, se les muestra nuevamente la secuencia de los tipos textos, luego elaborarán un mapa conceptual donde demostrarán ¿qué es un texto?, clases de textos y cada grupo expone el tipo de texto adicional que se les ha asignado con el propósito de que manejen la información de textos continuos y discontinuos. ➤ Explican el tipo de texto que les ha tocado, su estructura y cómo uno puede reconocerlo sabiendo que el texto es una unidad comunicativa oral o escrita que tiene sentido para quien lo produce, lo lee o escucha. Tienen que saber que interactuamos con diversos textos en la vida cotidiana y que cada uno de ellos posee características particulares que lo diferencia uno del otro según la situación que se les presente. ➤ Finalmente se les muestra unos cuadros donde está la clasificación de los textos continuos y discontinuos para que sepan cuál es la diferencia entre ambas clases.
CIERRE	 ¿En qué momento podemos utilizar estos conocimientos?, ¿Cómo podemos reconocerlo?, ¿por qué es importante saber este tema?, ¿me sirve?  Como trabajo de refuerzo buscar otros modelos de textos relacionados las variedades de ellos y lo pegarán en su cuaderno para ser presentado la próxima clase.

SESIÓN N° 2 Texto Expositivo

I.- DATOS INFORMATIVOS


ÁREA	COMUNICACIÓN	CICLO	VI	TIEMPO	2 horas	BIMESTRE	III
GRADO/	1º y 2º GRADO	FECHA	AGOSTO	DOCENTE	Mg. Julia Cusihualpa Torres	I. E. Pquial. "Reina de la Paz"	

II.- SITUACIONES DE APRENDIZAJE

CAMPO TEMÁTICO	ACTIVIDADES
Campo temático: ➤ El texto expositivo	Actividad: ➤ Comprender un texto expositivo "Mejoran la educación de los niños asháninkas con apoyo de Holanda".

APRENDIZAJES ESPERADOS			
COMPETENCIA	CAPACIDAD	CONTENIDO	INDICADORES
Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna	Comprensión de un texto expositivo	El texto continuo (la noticia).	Deduce el tema, las ideas principales y las conclusiones en textos con varios elementos complejos en su estructura y con diversidad temática.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

INICIO	Se establece las normas de convivencia para la realización de la clase. La docente indica a las estudiantes que observen la imagen del ppt. Pregunta: ¿Qué observan? ¿El dibujo tendrá relación con la lectura que se va a leer? ¿Qué título podrá ser?
PROCESO	➤ Luego de intercambiar opiniones, la docente hace aparecer el título y formula las siguientes preguntas: ¿De qué creen que tratará la lectura? Describen el título ➤ Utiliza en el texto la herramienta subrayar para destacar la información clave que responda a las preguntas: qué pasó, cuándo aconteció, dónde sucedió, quiénes participaron, cómo pasó y por qué sucedió. ➤ Conforme avancen la lectura, incentivarlas a comparar el proyecto mencionado con otros que conozcan en su localidad. Por ejemplo: el programa del Vaso de Leche, El Programa de remodelación de la infraestructura de colegio emblemático, etc. ➤ Pedir a las estudiantes que lean en silencio el texto "¿Cómo es una noticia?" para destacar las características del este tipo de texto. ➤ Escucha las aclaraciones y dudas de parte de la docente. ➤ Retoma la lectura y luego pregunta ¿qué idea brinda el autor para justificar su opinión o punto de vista? ¿Cómo es la estructura de una noticia. ➤ Recibirán una ficha de refuerzo para saber si lograron el aprendizaje esperado del día.
CIERRE	 Luego se concluye la sesión con las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Por qué creo que debo saber este tema? ¿Identifico la estructura de un texto expositivo? ¿Cómo lo logré?

SESIÓN N° 3 Texto Descriptivo

I.- DATOS INFORMATIVOS

ÁREA	COMUNICACIÓN	CICLO	VI	TIEMPO	2 horas	BIMESTRE	III
GRADO/	1° y 2° GRADO	FECHA	AGOSTO	DOCENTE	Mg. Julia Cusiualpa Torres	I. E. Pquial. "Reina de la Paz"	

II.- SITUACIONES DE APRENDIZAJE

CAMPO TEMÁTICO	ACTIVIDADES
Campo temático: ➤ El texto Descriptivo	Actividad: ➤ Comprender un texto descriptivo "El valle en el reino de Amhara"..

APRENDIZAJES ESPERADOS			
COMPETENCIA	CAPACIDAD	CONTENIDO	INDICADORES
Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.	Obtiene información del texto escrito.	El texto descriptivo: <i>El valle en el reino de Amhara</i>	Establece semejanzas y diferencias entre los elementos de un texto descriptivo, con algunos elementos complejos en su estructura.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

INICIO	<p>Se establece las normas de convivencia para la realización de la clase. La docente comunica a las estudiantes el tema y recoge los saberes previos mediante las siguientes preguntas: ¿en qué consiste la descripción de un lugar?, ¿qué recursos lingüísticos o expresivos ayudan a lograr una descripción adecuada?, ¿conoces lugares turísticos de nuestro país?, ¿cómo los describirías? La docente comenta que la descripción de un lugar permite que durante la narración el lector imagine el espacio descrito y perciba las emociones que sienten observarlo. ¿Cuál crees que sea el propósito de la lectura?</p>
PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realiza una primera lectura del texto en voz alta. Invite a sus estudiantes a cerrar los ojos mientras escuchan la lectura e imaginar lo que se describen en la narración. Poco antes de culminar, plantee las preguntas de "Durante la lectura". Se fomenta un breve diálogo acerca de las características del texto hasta el momento. ➤ Luego de intercambiar opiniones, la docente hace aparecer el título y formula las siguientes preguntas: ¿De qué creen que tratará la lectura? Describen el título ➤ Lee el texto una vez. Relee el texto y subraya con lápiz las ideas principales. Comprende las ideas y practica la comprensión literal, inferencia y criterial. ➤ Utiliza la herramienta subrayar para destacar la información clave que responda ➤ Escucha las aclaraciones y dudas de parte de la docente. ➤ Retoma la lectura y luego pregunta ¿qué idea brinda el autor para justificar su opinión o punto de vista? ➤ Recibirán una ficha de refuerzo para saber si lograron el aprendizaje esperado del día.
CIERRE	<p>⌚ Luego se concluye la sesión con las siguientes preguntas:</p> <p>⌚ ¿Qué aprendimos hoy? ¿Por qué creo que debo saber este tema?</p>

SESIÓN N° 4 Texto Narrativo



I.- DATOS INFORMATIVOS

ÁREA	COMUNICACIÓN	CICLO	VI	TIEMPO	2 horas	BIMESTRE	III
GRADO/	1° y 2° GRADO	FECHA	AGOSTO	DOCENTE	Mg. Julia Cusiualpa Torres	I. E. Pquial. "Reina de la Paz"	

II.- SITUACIONES DE APRENDIZAJE

CAMPO TEMÁTICO	ACTIVIDADES
Campo temático: ➤ El texto narrativo	Actividad: ➤ Comprender un texto narrativo: El detective Balduino Piff y el "lanzahuevos".

APRENDIZAJES ESPERADOS			
COMPETENCIA	CAPACIDAD	CONTENIDO	INDICADORES
Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.	Obtiene información del texto escrito.	El texto narrativo: <i>El detective Balduino Piff y el "lanzahuevos"</i> .	Analiza la estructura e intencionalidad de un texto narrativo.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
INICIO	Se establece las normas de convivencia para la realización de la clase. La docente presenta a las estudiantes el texto " <i>El detective Balduino Piff y el 'lanzahuevos'</i> ". Les pide que observen la estructura y las imágenes y se les plantea interrogantes como: ¿qué tipo de texto creen que sea?, ¿qué extensión tienen normalmente los cuentos?, ¿han leído alguna vez un cuento policial? Las estudiantes expresan sus respuestas.
PROCESO	➤ Las estudiantes leen detenidamente e interpretan la sección "¿Qué estrategias usaré? La docente les da recomendaciones para que pongan en práctica la estrategia de formular y contestar preguntas. ➤ Leerán en silencio el texto. Mientras lo hacen, resaltan las palabras cuyo significado desconocen o aquellas que consideren poco comunes. Con la ayuda del diccionario, deben encontrar los significados correspondientes. ➤ Concluida la lectura, se organizan en parejas y ellas identificarán a los personajes de la historia. Luego describen a cada uno, así como mencionar cuál es su preferido y por qué. ➤ Desarrollarán las preguntas planteadas en "Durante la lectura". Cuando hayan finalizado, solicitar que algunas estudiantes voluntarias lean en voz alta sus respuestas y discutan brevemente sobre estas. ➤ Las estudiantes dialogarán acerca de los acontecimientos que se producen en la lectura " <i>El detective Balduino Piff y el 'lanzahuevos'</i> ". ➤ Recibirán una ficha de lectura tipo Pisa para saber qué tanto han aprendido a reconocer la intencionalidad de un texto narrativo.
CIERRE	 Luego se concluye la sesión con las siguientes preguntas:  ¿Qué aprendimos hoy? ¿Por qué creo que debo saber este tema?

SESIÓN N° 5 Texto informativo discontinuo - infografía


I.- DATOS INFORMATIVOS

ÁREA	COMUNICACIÓN	CICLO	VI	TIEMPO	2 horas	BIMESTRE	III
GRADO	1º y 2º GRADO	FECHA	AGOSTO	DOCENTE	Mg. Julia Cusiualpa Torres	I. E. Pquial. "Reina de la Paz"	

II.- SITUACIONES DE APRENDIZAJE

CAMPO TEMÁTICO	ACTIVIDADES
Campo temático: ➤ La infografía (texto descriptivo discontinuo)	Actividad: ➤ Aprendemos a inferir y analizar una infografía.

APRENDIZAJES ESPERADOS			
COMPETENCIA	CAPACIDAD	CONTENIDO	INDICADORES
Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.	Infiere el significado de los textos escritos. Recupera información de diversos textos escritos.	"Lo que gasta tu casa"	Deduce el propósito de un texto con varios elementos complejos en su estructura.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
INICIO	Se establece las normas de convivencia para la realización de la clase. La docente les pide a las estudiantes que comenten acerca de la electricidad, cómo funciona la electricidad en las máquinas, cómo actúa la electricidad con el magnetismo. Pregúntales lo siguiente: ¿cómo y dónde se genera la electricidad?, ¿cómo llega la electricidad a nuestras casas, a las fábricas, a los postes de alumbrado público? Escucha sus ideas e inquietudes.
PROCESO	➤ La docente les manifiesta que estuvo indagando y que encontró un texto que explica cómo es que llega la electricidad a nuestras casas y que quiere compartirlo con ellas. Comunícales el propósito de la sesión: leer una infografía. Pide que comenten las características de la infografía. Recuerdan que una de las características de la infografía es que tiene imágenes y que la lectura de la imagen es importante porque ayuda a comprender las ideas escritas ➤ Pide que observen la imagen y pregunta lo siguiente: ¿en cuántas partes se ha organizado la información gráfica?; ¿de qué se habla en la primera y tercera parte?; ¿por qué la segunda parte está separada de las otras dos?; ¿de qué se habla en la segunda parte? ➤ Explica que hemos leído una infografía y que en este texto se ha explicado cómo llega la electricidad desde las centrales de generación hasta las viviendas o fábricas. ➤ Reciben una prueba tipo PISA sobre el tema evaluándoles la comprensión de textos discontinuo como es la infografía titulada "Lo que gasta tu casa".
CIERRE	 Pregunta a los estudiantes lo siguiente: ¿la infografía que leyeron fue fácil de entender?; ¿por qué lo creen así?; ¿creen que las imágenes ayudan a comprender mejor el texto?

SESIÓN N° 6 El cóndor (Texto expositivo)

I.- DATOS INFORMATIVOS

ÁREA	COMUNICACIÓN	CICLO	VI	TIEMPO	2 horas	BIMESTRE	III
GRADO/	1º y 2º GRADO	FECHA	AGOSTO	DOCENTE	Mg. Julia Cusihualpa Torres	I. E. Pquial, "Reina de la Paz"	

II.- SITUACIONES DE APRENDIZAJE

CAMPO TEMÁTICO	ACTIVIDADES
Campo temático: ➤ El texto Expositivo	Actividad: ➤ Aprendemos a comprender bajo las tres dimensiones (literal – inferencia – <u>criterial</u>).

APRENDIZAJES ESPERADOS			
COMPETENCIA	CAPACIDAD	CONTENIDO	INDICADORES
Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.	Recupera información de diversos textos. Infiere y reflexiona el propósito del texto.	<i>El cóndor</i> (Artículo científico)	Deduce el propósito de un texto expositivo con varios elementos complejos en su estructura.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
INICIO	Se establece las normas de convivencia para la realización de la clase. La docente les pide que observen un video relacionado con el tema a trabajar sobre la vida de los animales que están en peligro de extinción. Luego tratarán de recordar a través de algunas preguntas: ¿qué te pareció el video?, ¿sabías de este problema hacia los animales? Empiezan a decir sus respuestas.
PROCESO	➤ Culminada el intercambio de respuestas, la docente les pide a las estudiantes que se imaginen ¿de qué animal se va a hablar? Luego de escucharse se les muestra la imagen de un cóndor. Ellas observan y manifiestan lo que saben de esta especie de ave. ¿La conoces?, ¿cómo se llama?, ¿dónde lo has visto? Deliberan las estudiantes sobre lo que han saben. ➤ Se las agrupa y reciben luego un texto relacionado a El cóndor que es un artículo científico de la Revista Perú Natural. Responden preguntas de sentido literal, después inferencia y finalmente <u>criterial</u> . ➤ Las estudiantes leerán el título e identifican cuál es el tema. Después realiza una lectura general. Busca en el diccionario el significado apropiado de las palabras desconocidas. Relee el texto identificando las ideas principales y secundarias. ➤ Se crea un ambiente propicio para que las estudiantes puedan reflexionar y responder las preguntas de la actividad que acaban de trabajar en grupo.
CIERRE	⌚ Pregunta a los estudiantes lo siguiente: ¿Qué te ha llevado a reflexionar la situación de esta especie animal?, ¿qué se debe hacer para evitar su extinción?

SESIÓN N° 7 Kuelap (Texto discontinuo)


I.- DATOS INFORMATIVOS

ÁREA	COMUNICACIÓN	CICLO	VI	TIEMPO	2 horas	BIMESTRE	III
GRADO/	1° y 2° GRADO	FECHA	SETIEMBRE	DOCENTE	Mg. Julia Cusihualpa Torres	I. E. Pquial. "Reina de la Paz"	

II.- SITUACIONES DE APRENDIZAJE

CAMPO TEMÁTICO	ACTIVIDADES
Campo temático: ➤ El texto Descriptivo (discontinuo)	Actividad: ➤ Aprendemos a comprender bajo las tres dimensiones (literal – inferencia – criterial).

APRENDIZAJES ESPERADOS			
COMPETENCIA	CAPACIDAD	CONTENIDO	INDICADORES
Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.	Identifica información en diversos tipos de textos según el propósito. Infiere y reflexiona el propósito del texto.	<i>Kuelap</i>	Deduce el propósito de un texto discontinuo con varios elementos complejos en su estructura.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
INICIO	Primero se las agrupa para un trabajo colectivo y a la vez dándole las indicaciones de atención y respeto. Motivación. Se les entrega a cada grupo una infografía de Kuelap, leerán y comentarán. Kuelap, observarán todas cada caso infográfico. Se les pregunta: ¿Qué tema les ha tocado?, ¿Es un texto? ¿Qué creen ustedes? En este texto se muestra imágenes de una ciudad. ¿Sabían de la existencia de esta ciudadela? ¿Por qué? ¿Qué saben? Empiezan a decir sus respuestas.
PROCESO	➤ Leen la información que está dentro de la infografía, luego, observan con atención su contenido. Tiene en cuenta la secuencia, lo irán descubriendo. ➤ ¿Qué es una infografía?, ¿Para qué sirve? ¿Es un texto? ¿Por qué? Tienen unos minutos controlados para exponer lo que saben. ➤ Escuchan la explicación de la profesora sobre ¿Qué es infografía? ¿Cuál es la estructura? ¿Para qué sirve? ¿Qué tipo de texto reconozco? ➤ Culminada el intercambio de respuestas, la docente les pide a las estudiantes que desarrollen el caso de infografía con respecto al tema y para esto reciben una ficha de evaluación sobre una infografía y responderán a nivel literal, inferencial y criterial. Tendrán un tiempo prudente para desarrollarlo, serán 10 preguntas cerradas donde tendrán cinco alternativas de respuesta. ➤ Se crea un ambiente propicio para que las estudiantes puedan reflexionar y responder las preguntas de la actividad que acaban de trabajar en grupo.
CIERRE	 ¿Qué hicimos hoy? ¿Cómo lo hicimos? ¿Cómo nos sentimos? ¿Qué es una infografía? Entonces, ¿Qué tipo de texto es el que se ha trabajado? ¿Para qué sirve utilizar este tipo de texto?

SESIÓN N° 8 El mantarraya (Texto narrativo múltiple)


I.- DATOS INFORMATIVOS

ÁREA	COMUNICACIÓN	CICLO	VI	TIEMPO	2 horas	BIMESTRE	III
GRADO/	1° y 2° GRADO	FECHA	SETIEMBRE	DOCENTE	Mg. Julia Cusihualpa Torres	I. E. Pquial. "Reina de la Paz"	

II.- SITUACIONES DE APRENDIZAJE

CAMPO TEMÁTICO	ACTIVIDADES
Campo temático: ➤ El texto narrativo	Actividad: ➤ Aprendemos a comprender bajo las tres dimensiones (literal – inferencia – criterial).

APRENDIZAJES ESPERADOS			
COMPETENCIA	CAPACIDAD	CONTENIDO	INDICADORES
Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	<i>El mantarraya</i> (Artículo informativo)	Opina sobre la forma, el propósito y la postura del autor, en textos con varios elementos complejos en su estructura y sustenta sus ideas.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
INICIO	Se establece las normas de convivencia para la realización de la clase. La docente les pide que observen una especie marina (mantarraya) ¿alguna vez han visto esto?, ¿de qué tamaño crees que son? ¿Qué impresión te causa ver esta foto? Empiezan a decir sus respuestas para conocer sus saberes previos.
PROCESO	➤ Culminada el intercambio de respuestas, la docente les pide a las estudiantes que se agrupen y luego reciben una hoja que contiene un texto. Se les pide que entre todas lo lean y observen. Después, responden las preguntas: ¿Qué tipo de texto creen que es? ¿De qué nos habla? ¿Este texto es igual a los que tú conoces? ¿por qué? ¿Qué es un artículo informativo? En su cuaderno escribirán la respuesta según lo que ellas perciben del material. ➤ Leen toda la información y luego comparten sus puntos de vista. Identifican cuál es el tema, de que se está informando, cómo es un texto informativo, para que sirve. Busca en el diccionario el significado de las palabras desconocidas. Relee el texto identificando las ideas principales y secundarias. ➤ Participan en responder grupalmente por espacio de un tiempo determinado las preguntas con respecto al texto informativo de esta especie. ➤ Se crea un ambiente propicio para que las estudiantes puedan reflexionar y responder las preguntas de la actividad que acaban de trabajar en grupo. ➤ Como trabajo de refuerzo desarrollan una ficha de comprensión de este tipo de texto.
CIERRE	 Pregunta a los estudiantes lo siguiente: ¿En qué momento se puede utilizar este tipo de texto? ¿Cómo logró identificar el tipo de texto? ¿Qué partes tiene? Escribirá un informe sobre el cuidado de una especie animal.

SESIÓN N° 9 Mascotas (Argumentativo)


I.- DATOS INFORMATIVOS

ÁREA	COMUNICACIÓN	CICLO	VI	TIEMPO	2 horas	BIMESTRE	III
GRADO/	1° y 2° GRADO	FECHA	SETIEMBRE	DOCENTE	Mg. Julia Cusiualpa Torres	I. E. Pquial. "Reina de la Paz"	

II.- SITUACIONES DE APRENDIZAJE

CAMPO TEMÁTICO	ACTIVIDADES
Campo temático: ➤ El texto argumentativo	Actividad: ➤ Aprendemos a comprender bajo las tres dimensiones (literal – inferencia – criterial).

APRENDIZAJES ESPERADOS			
COMPETENCIA	CAPACIDAD	CONTENIDO	INDICADORES
Comprende textos escritos	Recupera información de diversos textos escritos. Infiere y reflexiona el significado de los textos escritos	Mascotas (argumentativo continuo)	Reconoce la silueta o la estructura externa y las características del texto argumentativo.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
INICIO	Se establece las normas de convivencia para la realización de la clase. La docente entrega a cada estudiante una pregunta en particular luego explica que deberán encontrar a las compañeras que tengan la misma interrogante y en cuartetos darán respuesta mediante la dinámica "Di lo que piensas". ¿Debería ser obligatorio el uniforme en los colegios? ¿Por qué?; ¿Es conveniente imitar a los amigos? ¿Por qué?; Debería haber un mes de vacaciones? ¿Por qué?; ¿Es importante el uso del Facebook? ¿Por qué? Tendrán un tiempo para interactuar, construir sus propios argumentos?
PROCESO	➤ Culminada el intercambio de respuestas, la docente les entregará un artículo de opinión sobre la protección de la fauna. Antes de realizar la lectura, las estudiantes predicen argumentos y mencionan su opción de acuerdo al título. ➤ Se lleva a cabo la lectura dirigida del texto argumentativo, Las estudiantes analizan párrafo a párrafo e identifican los elementos argumentativos, deducen la tesis y la conclusión a la que llega el autor. ➤ Las estudiantes deducen y socializan el propósito del texto argumentativo, las características y su estructura. ➤ La docente elabora un cuadro sinóptico en la pizarra en base a los aportes y agrega una nueva información. Se realiza la identificación de los elementos del texto entregado como son: Tesis, argumento, conclusión. Asimismo, la docente muestra a través del ppt cómo es un texto argumentativo, cuáles son las partes que se contempla. ➤ Las estudiantes reflexionan sobre el contenido del texto argumentativo bajo la pregunta ¿Es bueno comprar mascotas en el mercado central de Lima? ¿Por qué? ➤ Se crea un ambiente propicio para que las estudiantes puedan reflexionar y responder las preguntas de la actividad que acaban de trabajar en grupo.
CIERRE	 Las estudiantes responden preguntas metacognitivas en forma oral: ¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿Tuve problemas? ¿Cómo lo superé? ¿Para qué aprender este tema? ¿Cómo me sentí?

SESIÓN N° 10 Pirámides egipcias (Infografía)


I.- DATOS INFORMATIVOS

ÁREA	COMUNICACIÓN	CICLO	VI	TIEMPO	2 horas	BIMESTRE	III
GRADO/	1° y 2° GRADO	FECHA	SEPTIEMBRE	DOCENTE	Mg. Julia Cusiualpa Torres	I. E. Pquial. "Reina de la Paz"	

II.- SITUACIONES DE APRENDIZAJE

CAMPO TEMÁTICO	ACTIVIDADES
Campo temático: ➤ La infografía	Actividad: ➤ Aprendemos a comprender bajo las tres dimensiones (literal – inferencia – criterial).

APRENDIZAJES ESPERADOS			
COMPETENCIA	CAPACIDAD	CONTENIDO	INDICADORES
Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.	Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.	"Pirámides egipcias" (Texto infográfico)	Deduce el propósito de un texto infográfico con varios elementos complejos en su estructura.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
INICIO	Se establece las normas de convivencia para la realización de la clase. Solicitar a las estudiantes, con anticipación, que recorten infografías en periódicos y revistas. Formar equipos de cuatro estudiantes para que revisen las infografías y comenten sus características y su contenido. ¿Qué notan en las infografías que han traído? ¿Qué se nota más? ¿De qué forma están distribuidos? ¿De qué trata el texto? Empiezan a decir sus respuestas.
PROCESO	➤ Culminada el intercambio de respuestas, la docente les pide a las estudiantes que presten atención del significado de infografía como diseño gráfico en el que se combinan textos y elementos visuales con el fin de comunicar información precisa sobre variadas temáticas (científicas, deportivas, culturales, literarias, etc.). ➤ Reciben luego un texto relacionado al tema que se titula Pirámides egipcias (infografía). Lee la infografía y responden en su cuaderno las siguientes preguntas ¿Hace cuánto fueron construidas las pirámides egipcias?, ¿Cuál era la finalidad de las pirámides según la mayoría de los estudiosos? ¿Qué tenían en cuenta los antiguos egipcios al planificar las pirámides? Tendrán un tiempo para desarrollar. ➤ Se crea un ambiente propicio para que las estudiantes puedan reflexionar y responder las preguntas de la actividad que acaban de trabajar en grupo.
CIERRE	 Pregunta a los estudiantes lo siguiente: ¿Sabes identificar la información brindada de una infografía? ¿Reconoces las características? ¿Por qué crees que has trabajado en este tema?

SESIÓN N° 11 La chirimoya (texto expositivo)


I.- DATOS INFORMATIVOS

ÁREA	COMUNICACIÓN	CICLO	VI	TIEMPO	2 horas	BIMESTRE	III
GRADO/	1° y 2° GRADO	FECHA	SETIEMBRE	DOCENTE	Mg. Julia Cusiualpa Torres	I. E. Pquial. "Reina de la Paz"	

II.- SITUACIONES DE APRENDIZAJE

CAMPO TEMÁTICO	ACTIVIDADES
Campo temático: ➤ El texto expositivo	Actividad: ➤ Aprendemos a comprender bajo las tres dimensiones (literal – inferencia – criterial).

APRENDIZAJES ESPERADOS			
COMPETENCIA	CAPACIDAD	CONTENIDO	INDICADORES
Comprende textos escritos	Recupera información de diversos textos escritos. Infiere y reflexiona el propósito del texto.	La <i>chirimoya</i> (Texto expositivo)	Reconoce la estructura externa y las características del texto expositivo. Utiliza estrategias o técnicas de acuerdo con el texto y su propósito lector (subrayado, esquemas)

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
INICIO	Las estudiantes observan la imagen de la fruta o se les presenta el nombre de la fruta de la Chirimoya. A través de la técnica de la lluvia de ideas, la docente recoge todo lo que las estudiantes saben de a chirimoya: cómo es, de donde procede, qué propiedades tiene, de qué manera se le puede comer. A través de un organizador gráfico la docente ordena la información proporcionada por las estudiantes. Empiezan a compartir y elaborar sus respuestas.
PROCESO	➤ La docente inicia modelando la lectura, leyendo unos párrafos. Leen en cadena. Las estudiantes realizan las siguientes acciones: Responden a la siguiente pregunta: ¿Qué sabíamos de la chirimoya? ¿Qué información nueva de la chirimoya nos da del texto? ➤ Las estudiantes comparten al pleno el aprendizaje realizado en base al texto leído. La docente corrobora la información compartida con la que se presenta en el texto. ➤ Las estudiantes responden luego a la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de texto hemos leído? Instructivo, narrativo, informativo ¿por qué? Refuerzan la clase escuchando la explicación de la docente con respecto a los diversos textos existentes en el medio comunicativo. ➤ Busca en el diccionario el significado apropiado de las palabras desconocidas. Relee el texto identificando las ideas principales y secundarias. ➤ Se crea un ambiente propicio para que las estudiantes puedan reflexionar y responder las preguntas de la actividad que acaban de trabajar en grupo.
CIERRE	 Los estudiantes comparten al aula, las respuestas trabajadas por los grupos. → Se cierra la sesión con las preguntas de METACOGNICION: ¿Qué aprendimos hoy? (competencia, capacidades e indicadores) ¿Cómo lo aprendimos? ¿Para qué nos ha servido? ¿Qué podemos mejorar la próxima vez que hagamos una actividad similar?

SESIÓN N° 12 Texto instructivo


I.- DATOS INFORMATIVOS

ÁREA	COMUNICACIÓN	CICLO	VI	TIEMPO	2 horas	BIMESTRE	III
GRADO/	1° y 2° GRADO	FECHA	SETIEMBRE	DOCENTE	Mg. Julia Cusihualpa Torres	I. E. Pquial. "Reina de la Paz"	

II.- SITUACIONES DE APRENDIZAJE

CAMPO TEMÁTICO	ACTIVIDADES
Campo temático: ➤ El texto instructivo	Actividad: ➤ Aprendemos a comprender bajo las tres dimensiones (literal – inferencia – criterial).

APRENDIZAJES ESPERADOS			
COMPETENCIA	CAPACIDAD	CONTENIDO	INDICADORES
Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.	Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.	El texto instructivo: <i>origami</i>	Deduce el propósito de un texto con varios elementos complejos en su estructura.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
INICIO	Se establece las normas de convivencia para la realización de la clase. Formular las siguientes preguntas: ¿qué se necesita para armar un objeto en papel? ¿Qué tipo de texto me indica cómo debo armarlo? Pedir que observen el texto instructivo en el LID. Empiezan a decir sus respuestas.
PROCESO	➤ Luego de haber observado detenidamente el proceso, formular las siguientes preguntas: ¿los pasos están ordenados adecuadamente? ¿Qué paso les parece más complicado? ➤ Luego de leer el texto instructivo, responde en su cuaderno las siguientes preguntas: ¿Cuál consideras que es el propósito de este texto instructivo? ¿Cuántos pasos se requieren para armar la pieza origami? ¿Qué figura se ha logrado formar? Deliberan las estudiantes sobre lo que han respondido. Responden preguntas de sentido literal, después inferencia y finalmente criterial. ➤ Las estudiantes leerán el título e identifican cuál es el tema. Después realiza una lectura general. Busca en el diccionario el significado apropiado de las palabras desconocidas. ➤ Se crea un ambiente propicio para que las estudiantes puedan reflexionar y responder las preguntas de la actividad que acaban de trabajar en grupo.
CIERRE	 Pregunta a los estudiantes lo siguiente: ¿Dedujiste cuál es el propósito de un texto instructivo? ¿Parafraseaste correctamente el contenido de un texto instructivo? ¿Reconociste las características de un texto instructivo?

Anexo 4. Base de datos

Grupo de control

PRETEST				POSTEST			
Comprensión literal	Comprensión inferencial	Comprensión criterial	Comprensión lectora	Comprensión literal	Comprensión inferencial	Comprensión criterial	Comprensión lectora
2	0	3	5	0	2	3	5
2	0	3	5	0	2	3	5
4	1	2	7	0	1	0	1
4	1	2	7	0	1	0	1
2	2	1	5	1	0	0	1
2	2	1	5	1	0	0	1
4	5	4	13	3	8	4	15
4	5	4	13	3	8	4	15
0	0	0	0	1	3	0	4
0	0	0	0	1	3	0	4
0	0	0	0	0	1	1	2
0	0	0	0	0	1	1	2
1	1	1	3	0	2	1	3
1	1	1	3	0	2	1	3
4	8	6	18	4	8	5	17
4	8	6	18	4	8	5	17
4	7	2	13	3	4	4	11
3	6	5	14	5	8	6	19
3	6	5	14	5	8	6	19
3	4	3	10	3	6	3	12
3	4	3	10	3	6	3	12
2	6	2	10	2	6	4	12
2	6	2	10	2	6	4	12

5	9	5	19	4	10	5	19
5	9	5	19	4	10	5	19
3	4	3	10	4	0	4	8
3	4	3	10	4	0	4	8
2	3	1	6	1	1	1	3
2	3	1	6	1	1	1	3
2	5	4	11	4	5	3	12

Grupo de experimental

PRETEST				POSTEST			
Comprensión literal	Comprensión inferencial	Comprensión criterial	Comprensión lectora	Comprensión literal	Comprensión inferencial	Comprensión criterial	Comprensión lectora
2	6	3	11	6	10	5	21
2	6	3	11	6	10	5	21
5	9	5	19	4	9	5	18
5	9	5	19	4	9	5	18
1	2	1	4	0	4	1	5
1	2	1	4	0	4	1	5
3	4	2	9	5	9	6	20
3	4	2	9	5	9	6	20
4	6	4	14	4	9	6	19
4	6	4	14	4	9	6	19
0	5	4	9	3	9	5	17
0	5	4	9	3	9	5	17
2	8	2	12	4	8	5	17
2	8	2	12	4	8	5	17
0	3	1	4	4	6	3	13
0	3	1	4	4	6	3	13
5	10	5	20	5	9	5	19
5	10	5	20	5	9	5	19
3	6	4	13	6	8	5	19
3	6	4	13	6	8	5	19
1	1	0	2	1	2	1	4
1	1	0	2	1	2	1	4
2	5	2	9	4	8	6	18
2	5	2	9	4	8	6	18
1	4	1	6	3	7	5	15
1	4	1		3	7	5	15

4	9	6	19	6	8	6	20
4	9	6	19	6	8	6	20
0	0	0	0	2	5	0	7
0	0	0	0	2	5	0	7

Anexo 5. Carta de autorización



COLEGIO PARROQUIAL SS CC.
"REINA DE LA PAZ"

"AÑO DEL BUEN SERVICIO AL CIUDADANO"

CONSTANCIA

La Directora de la Institución Educativa Parroquial Sagrados Corazones
"Reina de la Paz" quien suscribe,

Hace Constar:

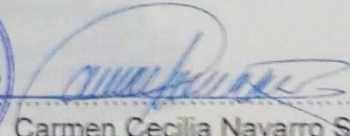
Que, la **Mg. Julia Isabel Cusihualpa Torres**, identificada con DNI. N°
10310075, ha realizado la aplicación de su PROGRAMA
"ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA COMPRENSIÓN
LECTORA" dirigido a los estudiantes del 6° Ciclo de Secundaria en los
meses de agosto a setiembre.

Queremos destacar que durante este tiempo ha demostrado
puntualidad, y responsabilidad en cada una de sus funciones.

Se expide la presente Constancia, a solicitud de la interesada para los
fines pertinentes.

San Isidro, 31 de enero de 2017




Mg. Carmen Cecilia Navarro Spelucín
Directora